



HAL
open science

Étude de l'espace interlinguistique chez les apprenants du français en contexte scolaire : aspects socio-interactionnistes, dialogiques et polyphoniques.

Florence Guiraud

► **To cite this version:**

Florence Guiraud. Étude de l'espace interlinguistique chez les apprenants du français en contexte scolaire : aspects socio-interactionnistes, dialogiques et polyphoniques.. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019. Français. NNT : 2019MON30009 . tel-02478336

HAL Id: tel-02478336

<https://theses.hal.science/tel-02478336>

Submitted on 13 Feb 2020

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.

Délivré par **l'UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY
MONTPELLIER III**

Préparée au sein de l'école doctorale **58** et de
l'unité de recherche **PRAXLING-UMR 5267
CNRS**

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par Florence GUIRAUD

TITRE DE LA THÈSE

**Étude de l'espace interlinguistique chez des
apprenants du français en contexte scolaire:
aspects socio-interactionnistes, dialogiques
et polyphoniques.**

Thèse préparée sous la direction de Jérémie Sauvage

Maître de conférences HDR, Université Paul-Valéry Montpellier

Soutenue le 25 novembre 2019 devant le jury composé de

AUGER Nathalie, Professeur des Universités,
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Présidente du jury

BULEA-BRONCKART Ecaterina, Professeur Ordi-
naire, Université de Genève

Examineur

BRES Jacques, Professeur des Université émé-
rite, Université Paul-Valéry Montpellier 3

Examineur

CADET Lucile, Professeur des Universi-
tés, Université Cergy-Pontoise

Rapporteur

VÉRONIQUE Georges Daniel, Professeur des Universités
émérite,
Université Aix-Marseille

Rapporteur

SAUVAGE Jérémie, Maître de conférences
HDR, Université Paul-Valéry Montpellier

Directeur de thèse

Remerciements

Je remercie très chaleureusement mon directeur de thèse, Jérémie Sauvage, qui m'a accompagnée durant tout ce parcours. Depuis mon MASTER I, à travers nos discussions, il a su me guider et, m'a transmis le goût de la recherche, du questionnement et de l'exigence scientifique. C'est aussi grâce à sa disponibilité, sa bienveillance et la confiance qu'il m'a témoignée, que j'ai pu accomplir ce travail.

Je tiens également à remercier très chaleureusement Nathalie Auger qui a accepté de présider ce jury de thèse.

Je souhaite également exprimer toute ma reconnaissance à Lucile Cadet et Daniel Véronique pour avoir accepté de lire mon travail et de l'évaluer.

Mes remerciements vont également aux autres membres du jury, Jacques Bres, Ecaterina Bulea-Bronckhart qui ont accepté de participer à cette soutenance. Une thèse est à la fois un aboutissement et un départ. Je vous suis très reconnaissante d'y participer.

Merci à mes élèves dont la spontanéité m'a été d'une aide précieuse et qui ont dû subir de nombreuses séances d'enregistrements divers et variés.

Mes pensées vont aussi à mes collègues doctorantes, Nara, Justine, Fanny, Laurine avec qui nous avons eu l'occasion d'échanger nos inquiétudes, nos doutes mais aussi notre enthousiasme pour la recherche.

Un grand merci à Prune et à Clemmy qui ont su trouver le temps et la disponibilité nécessaire pour m'aider pour ces différentes mises en forme.

Je tiens enfin à remercier pour leur présence, ma famille, mes enfants Simon, Lisa et Caroline pour leur soutien indéfectible, leurs encouragements, leur complicité.

Alain, pour tout

Je ne peux terminer ces remerciements sans une pensée pour vous, mes parents, mon frère qui n'êtes pas là mais qui ne me quittez pas.

Résumé

Notre problématique de recherche a trouvé sa source à partir du constat selon lequel l'observation de la production orale de jeunes apprenants du français langue seconde en contexte scolaire révélait la présence de phénomènes langagiers récurrents. La structure linguistique, syntaxique et sémantique de leurs productions langagières, semblait marquée par des traits d'hétérogénéité énonciative qui affectent ces énoncés. En première analyse, ces phénomènes qui semblent s'affranchir des langues premières des locuteurs pouvaient signifier d'une déviance ou défaillance eu égard aux propriétés formelles de la langue cible. Cependant nous avons choisi de les considérer comme relevant d'un comportement discursif, manifestant une attitude globale du locuteur-apprenant vis-à-vis de son environnement social.

Notre corpus est constitué par des productions orales consignées dans des enregistrements audio, vidéo ou par des prises de notes.

La visée de notre travail est la compréhension et l'interprétation de ces phénomènes. Pour cela, nous avons convoqué un cadre théorique qui semblait pouvoir éclairer notre questionnement et nous apporter des éléments de réponse. Nous avons rapproché les concepts de dialogisme, de polyphonie et d'interactionnisme socio-discursif de l'analyse de ces formes discursives relevant de l'acquisition. En appui de ces concepts nous avons tenté de mettre en évidence le rôle dynamique et déterminant du contexte social et linguistique dans le développement langagier en langue seconde.

Mots clés

Dialogisme – Interactionnisme socio-discursif – EANA – Français langue seconde-Espace interlinguistique.

Abstract

Our research problem derived from the observation of recurrent language phenomena in the oral production of young learners of French as a second language in school.

The linguistic, syntactic and semantic structure of their language productions seem to be marked by features of enunciative heterogeneity that affect these utterances in their materiality. On initial examination, these phenomena which seem to free themselves from the speakers' first languages, might point to a deviation or failure with regard to the formal properties of the target language. However, we chose to consider them as manifestations of a discursive behaviour expressing a general attitude on the part of the speaker-learner towards his or her social environment.

Our corpus consists of recordings or transcripts of oral productions.

In this study we aim to understand and interpret these phenomena. For this purpose we set up a theoretical framework which seemed to shed light on our questions and provide some possible answers. We established a connection between the concepts of dialogism, polyphony, socio-discursive interactionism and the analysis of these discursive forms belonging to the field of acquisition. On the basis of these concepts, we attempted to highlight the dynamic and decisive role of the social and linguistic context in second language development.

Key words

Dialogism- Socio-discursive interactionism-French as a second language- interlinguistic space- NAM (Newly Arrived Migrants)

Précisions formelles

Droit à l'image et confidentialité

Étant donné la sensibilité du public concerné nous avons changé les prénoms des sujets de notre corpus. Les vidéos qui constituent une partie de nos annexes et qui conséquemment identifient les apprenants, n'ont pas vocation à être publiées.

« La publication de l'image d'une personne, que ce soit dans une photo ou dans une vidéo, suppose, en principe, une autorisation préalable de la personne, et si c'est un mineur, de son représentant légal ». (Ministère Éducation Nationale : 2016)

Convention de Transcription :

// = interruption longue

/ = interruption courte

↑ = voix ascendante

↓ = voix descendante

[...] = segment incertain

XXX= inaudible

(*Acquiescement*) = informations complémentaires venant éclairer le propos

Traductions :

Toutes les traductions de l'anglais vers le français, sauf précision contraire, sont les nôtres. Pour faciliter la lecture, la traduction apparaîtra en note de bas de page.

Sommaire

Remerciements	3
Résumé	5
Abstract	6
Précisions formelles.....	7
Sommaire	9
Introduction générale.....	13
 <i>Première partie : Cadrage conceptuel, espace interlinguistique et engagement dialogique</i>	
23	
 CHAPITRE I	
ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE : ENTRE COHÉRENCE ET COMPLEXITÉ.....	25
1. Introduction.....	25
2. L'interlangue: une notion clé.....	29
3. D'interaction à Interactionnisme socio-discursif (ISD)	40
 CHAPITRE II	
PRÉCISIONS NOTIONNELLES.....	47
1. Introduction.....	47
2. Le dialogisme.....	53
SYNTHÈSE.....	69
 CHAPITRE III	
PROBLÉMATIQUE	71
1. Introduction.....	71
2. Les traits d'hétérogénéité: indicateurs d'observation.....	76
SYNTHÈSE.....	90
 <i>Deuxième partie : Principes méthodologiques : réflexivité et positionnement épistémiques. Contextualisation des sujets et du terrain</i>	
91	
 CHAPITRE IV	
DÉMARCHES ET MÉTHODES	93
1. Introduction.....	94

Sommaire

2. Une observation directe	99
CHAPITRE V	
QUESTIONNER L'ORALITÉ.....	103
1. Introduction.....	103
2. Conserver des traces: répondre aux exigences analytiques	108
SYNTHESE.....	115
CHAPITRE VI	
ANALYSE DE DISCOURS ET ACQUISITION : LES SUJETS ET LE TERRAIN SCOLAIRE DE LA RECHERCHE.....	117
1. Introduction.....	117
2. L'ambition inclusive.....	125
3. Le cadre temporel de la recherche.....	129
4. Accueil et scolarisation des sujets de notre corpus.....	147
SYNTHESE.....	157
<i>Troisième partie : Analyse et discussion.....</i>	159
INTRODUCTION	161
CHAPITRE VII	
ÉTUDE DE LA TEMPORALITÉ.....	169
1. Introduction.....	169
2. Séquence première .Présent de l'indicatif : relation dialogique de reprise....	170
3. Deuxième séquence. Présent prospectif et dialogisme interdiscursif.....	173
4. Analyse de la troisième séquence.....	181
5. Analyse de la quatrième séquence.....	186
6. Cinquième séquence.....	195
SYNTHESE.....	201
CHAPITRE VIII	
ANALYSES DE BLOCS DISCURSIFS	203
1. Première séquence.....	204
2. Deuxième séquence	212
3. Troisième séquence	219

4. Quatrième séance.....	224
SYNTHESE.....	232
CHAPITRE IX	
FORMES DE DISCOURS RAPPORTÉ.....	235
1. Introduction.....	235
2. Première séquence.....	236
3. Deuxième séquence.....	242
4. Troisième séquence.....	249
5. Quatrième séquence.....	259
SYNTHESE.....	268
CHAPITRE X	
BILAN.....	269
1. L'hétérogénéité énonciative.....	270
2. Conscience linguistique, attitude métalinguistique.....	271
3. Le corpus.....	272
4. Les langues de l'avant; les discours de l'avant.....	273
Conclusion.....	275
Bibliographie.....	282
Index des notions.....	307
Index des tableaux.....	309
Index des figures.....	310
Présentation des annexes.....	311
Table des matières.....	313

Introduction générale

« *Le langage, le discours c'est presque la totalité de la vie humaine* » (Todorov, 1981:42).

Si, à l'instar de Todorov, on considère le langage, le discours « *comme presque la totalité de la vie humaine* », qu'en est-il dans une situation de migration où un locuteur allophone se trouve confronté à une autre représentation du monde, une autre sémantique, une autre organisation linguistique? Relier le langage à la vie, c'est sans doute reconnaître le lien d'interdépendance qui unit chaque individu à ses capacités de pensées, et de conscience, elles-mêmes directement liées au développement des instruments sémiotiques (Bronckart, 1997).

Nous avons engagé ce travail de recherche après de longues années d'enseignement du français langue seconde, en tant que professeur des écoles auprès d'Élèves Allophones, Nouvellement Arrivés en France (EANA). Au travers de l'institution scolaire, un élève nouvellement arrivé se trouve dans la quasi injonction d'apprendre la langue du pays d'accueil. De l'acquisition de celle-ci dépend le déroulement de son parcours scolaire, c'est à dire de ses capacités à investir les différents objets d'enseignement. De façon plus générale, le développement langagier d'un EANA fait écho à un processus plus global de construction de soi. L'apprenant se trouve dans la difficulté mais surtout la nécessité de comprendre le monde qui l'entoure pour s'inscrire dans la culture de cette communauté nouvelle et y trouver sa place. Si la tâche peut paraître difficile eu égard aux contextes psycho-affectifs, économiques, et linguistiques, ces apprenants sont accompagnés dans leur apprentissage scolaire par des dispositifs spécifiques à visée pédagogique (UPE2A).¹ Dans les textes de l'Éducation Nationale, leur dénomination est celle d'élèves allophones,

¹ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (Cf. Chapitre I | 1.1.3)

nous garderons ce terme d'*apprenant* pour désigner les sujets qui dans notre corpus tentent de communiquer dans une langue qui leur est étrangère. Cette dénomination, pour nous, fait écho au terme d'élève alloglotte proposée par Py, (1993).

Par ailleurs, la connaissance de leurs parcours migratoires nous a révélé que la majorité d'entre eux avait déjà connu une situation sociolinguistique de contacts de langues. En effet, leurs pays d'origine sont parfois pluriculturels, pluricommunautaires et à ce titre multilingues. Les différentes langues en contact partagent des rôles sociaux différents: langue nationale, langue véhiculaire, ou langues ethniques (Boyer, 1996 ; 2017). Ces états de faits génèrent parfois des représentations idéologiques liées à des stéréotypes (Blanchet, 2000 ; Boyer, 1996). Ainsi, parmi les apprenants qui composent notre corpus, certains ont connu des conflits diglossiques, notamment ceux venant d'un pays du Maghreb, de Roumanie, d'Espagne, ou simplement du fait de leur situation de migrants dans leur premier pays d'accueil.

Ces situations hiérarchiques des langues collectivement intériorisées ont pu générer des mises en tension linguistiques et parfois psycho-affectives. Cependant ces situations de bilinguisme que ces apprenants ont connues, ont pu avoir des conséquences bénéfiques pour leur apprentissage. En effet, certains d'entre eux ont été scolarisés dans une langue différente de leur langue maternelle et ont pu développer des capacités de transferts d'une langue à l'autre. Ils ont déjà ainsi éprouvé les mécanismes cognitifs mis en jeu dans la restructuration linguistique (syntaxique, sémantique) que constitue l'expression dans une autre langue que leur langue première. Cette réalité psycholinguistique permet de considérer l'apprenant non seulement comme un locuteur allophone mais aussi comme un stratège qui se trouve dans la nécessité d'entrer dans l'altérité linguistique (Vasseur, 2005). En didactique des langues, la problématique des langues en contact est parfois associée à différentes représentations liées aux activités langagières. Certaines d'entre elles véhiculent des réalités linguistiques parfois négatives. Ainsi les notions d'*insécurité linguistique*, d'*interférences*, de *transferts négatifs* sont couramment reliées à des situations d'acquisition. Ces différents phénomènes ont été explorés par la recherche en didactique, particulièrement au travers du concept d'interlangue que nous

évoquerons dans le chapitre I et notamment par Corder, (1967 ; 1971 ; 1973), Nemes, (1971), Selinker, (1972 ; 2014), Py (1980), Besse & Porquier, (1991) ; Py & Porquier, (1991).

C'est cependant dans notre activité d'enseignante en contact direct avec les sujets et le terrain d'observation que nous avons trouvé le fondement de notre réflexion. Notre pratique quotidienne a pour corollaire une confrontation régulière à la production langagière des sujets. Cette exposition à leur oralité ne se situe pas seulement dans des situations d'enseignement-apprentissage. La relation qui peut se tisser entre un apprenant d'école primaire et son enseignant génère parfois des situations conversationnelles qui se situent hors champs d'enseignement. Les thèmes qui sont évoqués sont parfois de l'ordre du ressenti, de la confiance et donnent lieu à des prises de parole spontanées. C'est pendant tous ces types d'interactions formelles et non formelles que nous avons été interpellée par la récurrence de phénomènes langagiers affectant la matérialité fine de leurs énoncés. Cette constatation nous a conduite à essayer de comprendre et trouver les causes susceptibles d'expliquer pourquoi la matérialité discursive semblait ainsi traversée par d'autres voix ou d'autres discours semblant porter la trace d'énoncés antérieurs. Dans un premier temps, nous avons cherché à mettre en lien notre réflexion avec des concepts déjà convoqués en didactique des langues

Le concept d'interlangue a été dans un premier temps exploré, mais les différents traits recensés par ce concept laissaient sans réponse un certain nombre d'autres questions, notamment le fait que ces phénomènes avaient la particularité de transcender tant l'âge des apprenants que la seule responsabilité imputable à la nécessaire réorganisation linguistique. Nous avons orienté notre réflexion vers l'analyse de ces phénomènes en tant que traces éventuelles des processus cognitifs mis en jeu dans l'acquisition.

Comme nous venons de l'évoquer, la production langagière des apprenants a toujours été notre objet d'étude. Cette thèse est en quelque sorte un passage à l'acte

dans une attitude de recherche permanente pendant de nombreuses années d'enseignement auprès de ce public d'enfants allophones. Toutefois avant de parvenir à organiser notre réflexion pour engager et mener ce travail de recherche et comme c'est souvent le cas dans une démarche d'exploration, nous avons procédé par tâtonnements. Ces tâtonnements ont pris la forme de questionnements qui ont ainsi jalonné notre chemin réflexif en constituant des étapes, chacune soulevant une question de recherche orientée par une perspective de compréhension de ces phénomènes langagiers comme traces de processus d'acquisition.

Une première étape de notre questionnement s'est effectuée dans notre mémoire de MASTER I. En effet, avant d'interroger plus directement la production orale des sujets au travers de l'observation de la matérialité discursive de leur énoncé, nous nous sommes orientée vers la recherche des traces de la manifestation d'un comportement cognitif. Dans cette optique nous nous sommes interrogée sur le rôle que pouvait jouer la conscience linguistique des sujets apprenants dans l'appropriation langagière. Pour ce faire, nous avons exploré les marques d'éventuelles attitudes métalinguistiques qui manifestaient de leur présence cette même conscience. En appui par exemple sur les travaux de (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984 ; Gombert, (1990), Trévis, (1994), Sauvage, (2010 ; 2012) nous avons élaboré une problématique dans laquelle nous postulions que la conscience linguistique se manifestait par une aptitude de l'apprenant à se distancier des différentes productions langagières, au travers d'activités métalinguistiques. Puis dans une visée plus didactique, nous nous étions demandée en quoi la mise en œuvre d'activités métalinguistiques chez l'apprenant facilitait l'apprentissage d'une langue seconde. L'étude d'un corpus d'EANA portant sur une année scolaire nous avait permis de porter un éclairage sur différents profils d'apprenants. Nous avons ainsi pu mettre à jour une première catégorie de sujets particulièrement actifs. Ils paraissent plus sensibles à la diversité du langage. Chez ce type d'enfants, la vigilance linguistique semblait de tous les instants. Ils tiraient particulièrement profit de tous les types d'interactions entre pairs ou avec les adultes et s'autorisaient très tôt à parler dans cette nouvelle langue. Conscients ou non de leurs erreurs, le besoin de

Introduction générale

communiquer l'emportait sur tous les types d'inhibition. Les comportements métalinguistiques très vite observables concernaient souvent tous les champs linguistiques. On avait alors émis l'hypothèse qu'une conscience linguistique relative à la structuration dans une langue autre que la langue première avait déjà été mise en place, et que des savoir-faire avaient sans doute déjà été éprouvés. La deuxième catégorie était composée d'autres EANA pour lesquels cette mise en abyme de leur propre activité linguistique ne se manifestait pas sans difficultés, notamment une difficulté à se décentrer de leur propre production orale ou de celle des membres de leur groupe social. Leur langue première faisait partie intégrante de leur identité, de leurs valeurs, de leur lien à un groupe ou au noyau familial. Or, avoir un regard distancié (prérequis aux processus de conscientisation) est une attitude difficile pour certains, et parfois même contre nature. La langue première, la langue de l'affect, ne devait pas être perçue comme remise en cause. C'est lorsque l'apprenant s'est enfin autorisé cette attitude, cette posture, qu'il peut se mobiliser pour l'analyse. De plus ce regard distancié demande implicitement à l'apprenant de laisser de côté momentanément les facteurs externes à la langue (le contexte, les interlocuteurs en présence...), tout ce qui pouvait avoir une dimension affective. À partir du postulat selon lequel la situation d'apprentissage d'une langue seconde est un contexte linguistique mais aussi psycho-affectif tout à fait spécifique, nous avons conclu que si la conscience s'exprime au travers d'activités « méta », la mise en œuvre de celles-ci débouche dans tous les cas sur l'acquisition de connaissances. Ces connaissances concernent les propriétés structurelles et sémantiques de la langue cible mais aussi de la langue maternelle dont le fonctionnement enfoui jusqu'alors dans les tréfonds de l'implicite, pouvait enfin voir le jour dans une explicitation consciente de son fonctionnement (Auger, 2005, 2008, 2011).

Ce travail de MASTER I a constitué un premier jalon de notre cheminement réflexif. Si nous avons tenté de mettre en lumière un aspect du rôle de la conscience linguistique dans l'enseignement apprentissage, restait encore en suspens l'exploration des phénomènes langagiers que nous avons évoqués. En ce sens notre travail de recherche impliqué dans l'élaboration du mémoire de notre MASTER II,

a constitué une étape supplémentaire de notre chemin réflexif. Nous avons procédé au recueil d'un corpus pendant deux années scolaires. Ce premier corpus a été collecté dans diverses situations de rencontres interactionnelles, entre les apprenants et nous-même enseignante- observatrice ou entre locuteurs-apprenants, toujours dans le cadre d'une communication exolingue. (Porquier, 1984). Il nous a permis de recueillir des productions langagières émanant des sujets puis d'en effectuer l'analyse. Nous nous sommes ainsi rapprochée de la matérialité discursive de leur énoncé au niveau microsyntaxique pour en prélever la trace de ce qui semblait être pour nous des phénomènes d'hétérogénéité énonciative (Authiez-Revuz, 1982 ; 1984). Se rapprocher pour mieux s'en éloigner, telle était notre démarche de recherche. En effet, notre visée était de comprendre en quoi ces marques discursives pouvaient être autant d'indices de fonctionnements socio-cognitifs plus globaux relevant de l'acquisition de la langue cible. Nous avons donc une première fois circonscrit notre recherche en mettant notre réflexion en lien avec un cadre théorique auquel nous pensions pouvoir nous adosser pour explorer notre corpus. Pour cela nous avons convoqué un cadre théorique qui était susceptible de réunir dans une même problématique, analyse de discours et processus d'acquisition d'une langue seconde. Il s'agissait du principe dialogique porté par le cercle de Bakhtine et de l'interactionnisme socio-discursif développé par l'Université de Genève (Bronckart, 1997).

Ce travail de thèse est pour nous une étape supplémentaire de notre questionnement, étape dans laquelle nous approfondissons notre réflexion adossée à ce même cadre théorique. Ainsi, la notion de *dialogisme* telle qu'elle a été avancée par Bakhtine & Volochinov, (1929/77)² a ouvert des perspectives considérables et un angle de vue spécifique en matière d'analyse du discours et de la linguistique de l'énonciation. Ainsi rechercher la dimension dialogique contenue dans les discours en langue seconde de ces jeunes locuteurs, s'est imposé naturellement au fil des observations, comme un angle de vue qui permettrait peut-être, de déterminer une

² Nous reviendrons Chapitre I, sur la dénomination Bakhtine & Volochinov, (Cf. Notes de bas de pages)

cause possible de la présence de certains phénomènes linguistiques. Au cœur de la problématique dialogique, *l'expression-énonciation* au sens Bakhtinien du terme, est déterminée avant tout, par la situation sociale la plus immédiate. En ce sens l'énonciation ne peut-être que le produit d'une interaction entre individus socialement organisés. En connexion avec cet angle de vue, la perspective interactionnisme socio-discursif développée notamment par Bronckart, (1997) oriente sa problématique sur les notions de coopérations entre individus, elles-mêmes *régulées et médiatisées par les activités langagières* (Sauvage, 2015). Pour Bronckart, (1997), *l'agir langagier* est indissociable des interactions sociales. Il articule ainsi explicitement le concept d'interactionnisme socio-discursif à l'œuvre de Vygotsky mettant en évidence le rôle médiateur du langage. Le fonctionnement psychologique de l'individu et notamment la structuration de sa pensée consciente ne se font qu'en interaction permanente avec le milieu socio-historique. Ainsi l'interactionnisme considère *le fait social* comme un déterminant majeur des faits psychologiques et du développement langagier. (Bronckart, 1997)

Ce cadre semblait nous convenir car bien que circonscrivant notre recherche, il était assez vaste pour nous permettre d'explorer le discours d'apprenants d'une part dans son aspect formel et linguistique et d'autre part dans sa dimension sémantique. Ainsi, sans avoir l'ambition de répondre à notre interrogation initiale (Cf. Todorov, 1984) sur le lien qui réunit langue et vie humaine, le dialogisme et l'interactionnisme socio-discursif nous permettaient de mettre en lien analyse de discours et mise en œuvre de processus d'acquisition.

Le premier chapitre sera consacré à l'explicitation de ce cadre théorique. Après avoir parcouru la notion d'interlangue qui est le concept couramment convoqué pour analyser les discours en acquisition, nous proposerons une redéfinition de la notion en présentant cette situation de contacts de langue comme un espace de co-construction de la langue cible nourri par l'activité langagière. Après avoir présenté et circonscrit ces éléments discursifs qui dans leur matérialité syntaxique et sémantique constituaient pour nous des observables, nous parcourrons les concepts de dialogisme et d'interactionnisme socio-discursif.

Le chapitre II sera l'occasion d'établir un premier lien entre les distorsions syntaxiques qui occupent la production langagière des apprenants et le principe dialogique notamment au travers de son marquage en discours : l'hétérogénéité énonciative. Nous présenterons quelques premiers exemples issus de notre corpus et nous tenterons de mettre en évidence l'engagement dialogique de l'apprenant dans l'interlocution. A partir de ce rapprochement entre des faits langagiers et les concepts définis de notre cadre théorique, nous expliciterons la progression de nos différents questionnements. Ce cheminement réflexif nous conduira à formuler notre problématique générale dans le chapitre III.

Ce chapitre III est composé de deux sections. La première sera consacrée à l'explicitation de notre problématique qui donne la part centrale à la reconnaissance du principe dialogique comme processus cognitif impliqué dans l'acquisition d'une langue seconde. La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée à l'identification des traits d'hétérogénéité énonciative qui marquent le discours des apprenants et mettent à mal l'intercompréhension. Nous avons ainsi isolé trois traits qui deviennent pour nous des indicateurs d'observation et que nous soumettrons à l'analyse dans notre troisième partie. Ainsi, ces distorsions syntaxiques affectent l'énoncé au niveau de l'expression de la temporalité, de la deicticité des pronoms personnels, de la construction de la complexité au travers notamment du discours rapporté.

A caractère méthodologique, la deuxième partie de notre travail sera constitué des chapitres IV, V et VI.

Le chapitre IV s'est inséré dans notre préoccupation de contextualisation de notre recherche. Après une réflexion et un positionnement épistémique nous rappellerons la nécessaire objectivation du regard porté. Puis, nous justifierons notre démarche ethnographique notamment par notre position d'observatrice en lien direct avec le terrain d'observation. Notre projet étant de tenter de proposer une interprétation visant à une compréhension des phénomènes langagiers produits dans un contexte social particulier, une méthode empirico-inductive s'est imposée d'elle-même car elle semblait convenir à la priorité de notre travail qui est de mettre

l'accent sur la recherche de signification, et donnait une place essentielle au contexte social de production (Blanchet, 2011). Nous expliciterons en quoi et dans cette intention une approche qualitative nous semblait plus en adéquation avec la problématique qui est la nôtre. Dewaele, (2003), Augé & Colleyne, (2004), Vasseur, (2005), Quivy & Campenhoudt, (2000). Nous évoquerons aussi les différents dispositifs technologiques qui ont permis de conserver des traces de ces différentes interactions.

Définir afin de mieux cerner le type d'oralité qui est questionnée dans ce travail de recherche, sera l'objectif du chapitre V. Nous reviendrons sur les notions d'exolinguisme, puis nous analyserons ce qui constitue les caractéristiques essentielles des interactions que nous avons observées, notamment au travers des différentes asymétries communicationnelles entre locuteur natif /non natif, enseignants/ apprenants.

Nous prendrons le temps dans le chapitre VI, d'évoquer le terrain de notre recherche. La spécificité de celui-ci, l'institution scolaire, sera examinée afin de mettre en lumière la place de ces types d'apprenants dans les instructions officielles de l'Education Nationale. Ce sera l'occasion pour nous d'appréhender la prise en compte de l'allophonie par les acteurs du système éducatif dans cette perspective de questionner la notion de diversité linguistique au sein de l'institution (Goï, 2005 ; Auger, 2010, Bertucci, 2010). Dans un second temps nous resserrerons notre présentation en évoquant premièrement le cadre temporel de notre recherche, puis dans un second temps en établissant les différents profils scolaires et linguistiques des sujets. Nous examinerons ainsi les six cohortes d'apprenants du français, dont la production langagière a été l'objet d'observation et d'analyses durant six années scolaires. Par ailleurs nos sujets, au sein de l'institution scolaire, étant les récepteurs de différents types d'enseignement du français, nous reviendrons sur les différentes catégories qui prévalent à ces enseignements.

Ce chapitre viendra clore notre deuxième partie consacrée à la présentation des principes méthodologiques.

La troisième partie de notre travail sera composée des chapitres VII, VIII et IX. Ils

auront pour tâche de présenter nos analyses. Nous avons dans notre première partie identifié pour mieux les circonscrire ce qui nous semblait être les traits d'une hétérogénéité énonciative, dans les différentes productions verbales collectées. Nous consacrerons le chapitre VII, à l'exploration des temps verbaux. Nous analyserons les formes verbales utilisées comme porteuse de traces d'autres discours relevant temporellement d'autres plans discursifs et énonciatifs (Noyau, 1986), (Bres, 2005, 2009, a & b & c), (Gosselin, 2006). Rappelons que notre démarche est une recherche de compréhension des phénomènes langagiers observés.

Nous poursuivrons dans le chapitre VIII notre exploration, par l'analyse de formes syntaxiques traitées par l'apprenant comme des blocs discursifs. Nous nous attarderons particulièrement sur un phénomène langagier qui consiste à utiliser sous une forme assertive un segment discursif présentant toutes les formes normées d'une interrogation. Dans notre recherche de compréhension, et à la suite de Holquist, (1990), Bronckart, (1997) Gerson, (2006), Du Bois, (2011), nous aurons l'occasion de rappeler la dimension interactive de l'acquisition, notamment au travers de l'activité langagière comme pratique sociale entrant en jeu dans la structuration de la langue cible.

Le discours rapporté est présenté par la recherche en analyse de discours comme une figure prototypique du dialogisme. Le chapitre IX sera l'occasion d'analyser des segments discursifs dont la forme et le contenu thématique seraient à rapprocher du discours direct. Nous dépasserons une analyse purement formelle de ces faits langagiers pour explorer ce que le discours rapporté nous donne à voir du rôle et de la fonction du discours d'autrui dans le développement du langage en cours d'acquisition. (Bres, Nowakowska, & Sarale, 2019)

Pour clore cette étude nous proposerons dans le chapitre X un bilan de ce travail de recherche qui sera à la fois rétrospectif, autocritique mais aussi prospectif. A partir des conclusions que nous aurons établies, nous poserons des pistes de recherche à visée didactique.

Première partie

Acquisition d'une langue seconde :

Cadrage conceptuel

Espace interlinguistique

&

engagement dialogique

« Qu'est-ce que la complexité? Au premier abord, la complexité est un tissu complexe (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés: elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, rétroactions, déterminations, aléas qui constituent notre monde phénoménal. Mais alors la complexité se présente avec les traits inquiétants du fouillis de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude. D'où la nécessité pour la connaissance, de mettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre, d'écarter l'incertain, c'est-à-dire de sélectionner les éléments d'ordre et de certitude, de désambiguïser, clarifier, distinguer, hiérarchiser...Mais de telles opérations nécessaires à l'intelligibilité, risque de rendre aveugle si elles éliminent les autres caractères du complexus; et effectivement, comme je l'ai indiqué, elles nous ont rendus aveugles » (Morin, 1990 : 21)³.

CHAPITRE I

-

ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE : ENTRE COHÉRENCE ET COMPLEXITÉ

1. Introduction

La recherche en acquisition du langage, en s'intéressant aux composantes des processus d'acquisition de la langue première, a poussé ses investigations à des domaines connexes à la linguistique tels que la psychologie, la philosophie, la

³Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, POINTS.

médecine, les sciences cognitives, les neurosciences. Ainsi, la recherche en acquisition du langage a mis en évidence la nécessité d'affronter cette *complexité* pour explorer ce domaine. A la suite de Morin, Sauvage, (2015) rappelle que la nécessité de *reliance* (Morin, 1990) des domaines connexes à la linguistique a permis d'interroger le développement langagier de l'enfant en montrant l'impossible simplification et réduction à un modèle fini (Sauvage, 2015:80).

Notre travail de recherche s'inscrit à la fois en analyse de discours et en acquisition d'une langue seconde: le français. Si ces deux domaines sont à part entière des territoires d'investigation scientifiques qui ont donné lieu à de nombreuses productions, chacune dans leur sphère de recherche, nous tenterons ici de souligner la *reliance (ibid.)*⁴ qui unit le discours dans son analyse et *le jeu incessant des agirs*⁵ qui occupe l'espace social et communicationnel de l'acquisition d'une seconde langue.(Sauvage,2015) Ainsi la parole des jeunes apprenants du français qui compose notre corpus, peut prendre l'apparence du *fouillis ou désordre*, de l'ambiguïté sémantique, de l'imprécision syntaxique ou lexicale. Leurs énoncés oraux que nous observons, semblent d'une composition souvent riche d'éléments hétérogènes, d'autres voix ayant appartenu à d'autres sphères d'échange, à d'autres situations de communication. La recherche en acquisition a souvent montré que l'inter-parole ou l'inter-discours, c'est-à-dire l'inter-action au sens d'Habermas, (1987), régit le développement langagier en langue première mais aussi seconde.

Dans sa volonté ou nécessité de communiquer avec un interlocuteur porteur d'une autre langue que la sienne, l'apprenant agit dans l'espace social avec

⁴ « L'inventeur » du concept de *reliance* est le sociologue M. Bolle de Bal. Cependant, le terme a été repris par E. Morin qui dira à son propos : « *il y a des mots qui entrent dans un vocabulaire... épisodiquement, voire par effraction. Puis... on se dit - tiens, voilà un mot qui me convient bien. C'est comme des virus. Une fois qu'ils sont rentrés, qu'ils trouvent le chemin favorable, ils se multiplient... C'est ce qui s'est passé pour moi... avec le virus - reliance- ... Il me vient de plus en plus souvent en bouche ou sous la plume, ce qui signifie qu'il a trouvé un terrain favorable et se multiplie comme un virus. ... Cette notion de reliance, j'en avais besoin : cela me paraît de plus en plus évident...* ». Nous garderons ici pour le terme de *reliance* l'acception reprise par Morin et Bal (1995) : l'acte de relier et de se relier et son résultat commenté par Lemoine (2008 Synergies Monde n° 4 – 2008, pp. 177-184).

⁵ Sauvage, J., (2015:81) *L'acquisition du langage un système complexe* Paris : L'Harmattan

les outils linguistiques qui sont les siens au moment de l'intercommunication. Il est vrai que le parcours de vie d'un jeune migrant est fait de départs et d'arrivées, de liens et de ruptures, *inséparablement associés* (Morin, *ibid.*), de déconstructions et de reconstructions de représentations nouvelles, sociales, affectives, linguistiques. Sur son chemin de migration, le sujet est de fait, en contact avec des langues nouvelles, c'est-à-dire avec un autre univers symbolique et son nœud complexe de significations. Ce *fouillis*, ce *désordre* qui semble une composante de leurs productions orales, affecte l'énoncé dans sa matérialité la plus fine et semble l'éloigner de la norme attendue. Ainsi, des phénomènes de construction composite ou hétérogène composent fréquemment leurs productions. La syntaxe, *tissu complexe*, tant au niveau des déictiques que de la temporalité semble malmenée au point que l'interlocuteur se doit de recomposer le sens pour avancer dans la communication comme dans l'exemple suivant :

P⁶: *Tu restes en France pour les vacances ?*

A : *Mon père, je pars demain en Italie.*

L'hétérogène, le composite, l'apparente désorganisation syntaxique sont des phénomènes observés qui pourraient amener le chercheur à privilégier la piste du déviant ou du défailant pour qualifier leur production langagière. Nous choisissons plutôt d'appréhender ces phénomènes à la manière d'observables qui peuvent potentiellement nous renseigner sur les capacités de l'apprenant à agir dans l'espace social et communicationnel mais aussi sur les processus psycho-cognitifs d'appropriation linguistique qu'il met en œuvre. Nous postulons que l'apprentissage d'une langue seconde est un mouvement qui implique le sujet dans toute sa subjectivité, et mobilise sa capacité de création comme le rappelle Sauvage, (2015:81).

« Lorsque l'enfant est créateur de langage et acteur de son apprentissage

⁶P=le professeur qui engage le dialogue.

A= L'apprenant du français, dont nous rapportons ici la réponse.

Exemple extrait de Guiraud 2017, « Dialogisme, discours familiaux et apprentissage du français en classe », *Recherches en didactique des langues et des cultures ACEDLE*

(François, 1994), *il fait de son langage comme système complexe en construction, un terrain de création et de nouveautés, de tâtonnements d'expérimentations* ».

En acquisition d'une langue seconde, *tâtonnements, expérimentations* font sans doute partie de ce mouvement d'intériorisation et d'appropriation de la langue cible. Cet acte de création d'un nouvel énoncé implique le locuteur-apprenant dans toute sa subjectivité.

Mais la nouveauté de cette production orale semble souvent illusoire. En effet, les matériaux qui composent la production langagière de l'apprenant sont souvent issus de diverses sphères d'échanges, de diverses interactions. Comme semble l'attester l'organisation syntaxique, il semblerait que l'énoncé entretienne une relation dialogique avec un autre cadre que celui de l'échange effectif dans le contexte que nous observons. Les détails linguistiques de l'analyse dialogique de leur production orale permettent de replacer l'énoncé non pas seulement dans le cadre visible de l'interaction verbale, mais aussi dans son histoire interdiscursive et conversationnelle et sans doute psychoaffective. Aborder l'analyse de la production langagière des apprenants revient alors à mettre en évidence les dialogues internes ou la dimension dialogique de leurs énoncés, nous permettant ainsi de formuler certaines hypothèses explicatives aux faits de langues observés. Ainsi, il semblerait que leurs productions langagières parviennent à se réaliser grâce à la rencontre d'autres discours (dialogisme interdiscursif)⁷ réalisés dans différentes situations de communication et ayant eu lieu en amont, de l'énoncé observé. Plus précisément, l'analyse au niveau micro-syntaxique laisse apparaître que certains segments discursifs paraissent comme étant *des éléments énonciatifs, hétérogènes au discours*» (Anscombe, 2006:6). Ces éléments se manifestent comme autant de traces qui peuvent être à la fois d'ici et d'ailleurs, *constitutives du discours et en même temps étrangères à celui-ci* (Anscombe, 2006:6). Ces traces prennent la forme d'un segment discursif présent dans l'énoncé effectif du locuteur que nous observons, mais aussi comme ayant appartenu à un autre locuteur dans une autre sphère d'échange,

⁷ Nous reviendrons amplement sur ces termes (chapitre II) notamment en reprenant les acceptions de Bres, Nowakowska & Sarale (2019)*

comme semblent l'attester encore ici les pronoms déictiques (i) (ii).

(i) *Maîtresse, moi tu t'assois ici ?*⁸

(ii) *Ma mère, je vais faire une opération à la main*⁹.

Ces différents énoncés entrent en interaction, s'entrechoquent et semblent se tisser entre eux pour composer la trame d'une syntaxe devenue dialogique (Du Bois, 2014).

2. L'interlangue: une notion clé

Depuis les années 60, la recherche en didactique des langues et en acquisition, a ré-envisagé la production langagière des apprenants en posant un concept nouveau avec une terminologie nouvelle qui depuis Selinker, (1972) est celui de l'interlangue.

Ce cadre théorique de l'interlangue peut être légitimement convoqué pour étudier la production orale d'une langue seconde précisément ici, dans notre travail de recherche, le parler de jeunes apprenants du français dans le cadre établi d'une communication exolingue. Ainsi nous nous devons de parcourir l'histoire de ce concept au travers de la littérature scientifique qui traite du sujet.

⁸ L'Interprétation contextuelle nous permet de gloser l'exemple ainsi : *Maîtresse, est-ce que tu veux que je m'assoie ici ?*

⁹ Autre interprétation contextuelle : *Ma mère a dit : je dois faire une opération à la main*. Exemples extraits de Guiraud 2017, « *Dialogisme, discours familiaux et apprentissage du français en classe* », *Recherches en didactique des langues et des cultures ACEDLE*.

En sciences du langage, psycholinguistique et didactique des langues, le concept d'interlangue constitue un paradigme d'analyse qui a été souvent repris et exploité car il apportait un regard nouveau et plus précisément une considération nouvelle du parler d'un apprenant d'une langue seconde.

2.1. Du concept à la terminologie, de la terminologie au concept

D'un point de vue historique, il semblerait que la première occurrence du terme soit imputable à Selinker, (1972) dans l'article *Interlanguage*, issu de la revue *International Review of Applied Linguistics*. Cependant, comme le rappelle Dewaele, (2003:154), « le concept était déjà dans l'air du temps puisque Corder, (1967, 1971,1973), Nemser, (1971) développaient des concepts similaires. » Cet engouement pour le concept exprime sans doute la nécessité pour la recherche en didactique des langues de caractériser ces phénomènes qui semblent régir le discours des apprenants d'une langue seconde. Ainsi, et avant que le terme d'interlangue /interlangue soit généralisé dans la littérature scientifique, les chercheurs évoquaient déjà les notions de « *compétence transitionnelle* » (Corder, 1967), « *dialectes idiosyncratiques* » (Corder, 1971), « *systèmes approximatifs* » (Nemser, 1971), *système approximatif de communication, langue de l'apprenant* ou *système approché* » (Noyau, 1976). On remarquera que les différentes dénominations étaient tour à tour porteuses d'une connotation péjorative (*approximatifs/dialecte*) ou positive (*compétence / système*). Dans tous les cas, il s'agissait d'évoquer un acte conscient ou subconscient ou une intention de l'apprenant pour s'emparer progressivement de la langue cible. Pour ce faire, l'évocation de *cette langue de l'apprenant* s'inscrivait nettement dans une perspective linguistique, ou psycholinguistique comme semble le confirmer PY, (1980 :32) qui évoquera l'interlangue des apprenants comme « *la description de la grammaire sous-jacente à leurs comportements verbaux en langue seconde* ».

Première partie

Si ici le terme de *comportement verbal* renvoie sans doute à la mobilisation du sujet dans sa dimension psycho-affective, le terme de *grammaire* renvoie lui à l'organisation syntaxique et à l'objectif visé : l'acquisition de la structure de la langue cible. Besse & Porquier, (1991) alimentent cette même idée de grammaticalisation progressive de la langue de l'apprenant en mettant en avant sa dimension individuelle et ainsi éminemment subjective.

Ainsi selon ces chercheurs, l'acquisition de la langue cible, notamment dans sa structuration, relève souvent de l'intuition linguistique du sujet. Cette intuition est faite à partir des représentations que l'apprenant nourrit de la structure de cette langue nouvelle, selon des critères de grammaticalité et d'acceptabilité. Ces processus cognitifs se manifestent dans la langue de l'apprenant par le constat d'une grande variabilité de structures qui sont le fruit de ce que Py et Porquier, (1991) appellent une *grammaire intériorisée*. Ce terme semble évoquer le processus cognitif individuel par lequel l'apprenant intériorise des règles qui lui sont fournies par des données langagières issues de ces différentes rencontres linguistiques. Il est à noter que ce terme a connu un certain succès puisqu'il a été repris notamment par Cuq, (2003: 106) qui propose ainsi une définition actualisée de l'interlangue : « *grammaire intériorisée en construction, marquée par son instabilité, sa perméabilité et son caractère transitoire (incluant donc les formes fautives)* ».

Galligani, (2003) synthétise les travaux de recherche sur le parler de sujets en situation d'appropriation ou d'acquisition d'une langue étrangère. Elle revendique ainsi un positionnement plus neutre et plus large pour évoquer une situation linguistique particulière faite de *turbulences*. Elle propose donc les termes de *parler bilingue* ou de *variété du français parlé* (Galligani, 2003 :26) Ce choix terminologique renvoie à un positionnement conceptuel qui semblait refléter avec plus d'exactitude la réalité bilingue du comportement langagier d'un locuteur-non natif. Ainsi le parler bilingue est perçu comme une stratégie discursive mettant en jeu et en lien un répertoire plurilingue. Loin des terminologies stigmatisantes de type erreurs ou défaillances, on préfère ainsi mettre en lumière la notion de créativité linguistique pour évoquer les phénomènes rencontrés dans le parler de ce type de sujets.

Ainsi, au-delà des différents questionnements ou débats qui ont jalonné ces dernières décennies, l'interlangue s'est clairement établie comme un concept majeur qui évoque l'étape qui caractérise la structuration linguistique progressive du sujet-apprenant vers la langue cible.

2.2. Interlangue et didactique

Forte de ses capacités d'analyse de discours, l'interlangue et les recherches sur le concept ont été très rapidement placées dans une perspective didactique. Ainsi, ces dernières années, on considère que l'interlangue ou *grammaire d'apprentissage*, si l'on reprend les termes évoqués *supra*, constitue la compétence provisoire de l'apprenant à un moment *x* des processus d'acquisition engagés. Cette interlangue manifeste l'intériorisation des fonctionnements de la langue-cible, sous l'influence de *la grammaire intériorisée* de la langue maternelle et des autres langues que l'apprenant peut connaître ou pratiquer. Cette *grammaire d'apprentissage* est donc, par définition, fluctuante et évolutive. D'un point de vue micro-syntaxique, elle est un système provisoire appelé à être remplacé par un autre système encore instable qui évolue et se transforme au fil des différentes interactions. Cette entre-langue est donc composée de formes venues de l'une ou l'autre des langues en présence : « *l'interlangue se manifeste comme émergence d'une organisation fragile, faite d'une multiplicité hétérogène de microsystèmes instables* » (Py, 2000 :401). Système instable mais dynamique, au centre des processus d'acquisition, elle se matérialise dans le discours par l'interparole, outils de communication exolingue selon Porquier, (1984). Plus généralement, l'interlangue est devenue un paradigme d'analyse particulièrement opératoire lorsqu'il s'est agi de décrire et catégoriser les différents comportements langagiers des apprenants d'une langue seconde.

Ainsi, comme nous venons de le rapporter ici, après Corder, (1967) et Selinker, (1972), les travaux sur l'interlangue sont parvenus à définir les traits de ou des

interlangues, c'est-à-dire des phénomènes issus de la rencontre de plusieurs systèmes linguistiques.

Par ailleurs, sans doute un des apports considérables de ce concept dans ce domaine est la reconsidération de la notion de faute ou d'erreur. En effet, comme le rappelle Dewaele, (2003:155), *l'interlangue n'était plus jugée comme une version défectueuse du système de la langue-cible utilisée par les natifs*. L'interlangue d'un locuteur non natif apparaît comme un système à part entière, certes intermédiaire et évolutif, et qui supposait selon Selinker, (1972) la mise en œuvre de cinq processus cognitifs:

1. Notion de transfert de la langue première vers la langue-cible
2. Transferts liés à l'apprentissage de la langue cible. (Exemple de la surgénéralisation.).
3. Phénomènes issus des stratégies d'apprentissage : simplification du système de la langue-cible.
4. Dans le cadre de la communication exolingue (natifs/non natifs) : mise en place de stratégies de communication.
5. Surgénéralisations de matériaux linguistiques (syntaxiques ou sémantiques)

On note là que les phénomènes de complexification ou de simplification qui auraient pu être considérés comme des erreurs sont qualifiés de phénomènes de surgénéralisations, le terme renvoyant à une stratégie de l'apprenant dans son acte de communication. Il s'agit d'une, caractérisation positive, qui connote pour le sujet une compétence de communication voire d'adaptation. De même la notion de « *marques transcodiques* » (Py, 1977, 1994), utilisée pour évoquer ce qui pouvait encore être qualifié d'erreurs ou de déviances comme les phénomènes de calques, de transferts, d'alternance, renvoie à une stratégie mise en œuvre par le non-natif dans l'exigence de la communication.

Ainsi, au-delà du questionnement ou du débat terminologique, c'est bien d'un regard différent dont il s'agit. Le parler d'un apprenant en langue seconde n'est plus un catalogue d'erreurs que l'on se doit de corriger pour acquérir le plus rapidement possible le système normé de la langue cible. L'interlangue renseigne. Dorénavant, ce qui pouvait être considéré comme une déviance ou un manque de compétences est perçu comme autant d'indices qui laissent entrevoir les traces d'éventuels processus d'acquisition.

Par ailleurs, nous retiendrons de cet inventaire des processus cognitifs activés selon Selinker par le locuteur-apprenant, les notions de stratégies de transferts et de surgénéralisation. Ils ne sont pas sans évoquer ces matériaux composites ou éléments hétérogènes (évoqués *supra*) qui occupent la production langagière des sujets de notre corpus. Au-delà de l'aspect purement linguistique de leur présence, nous tenterons de pousser l'analyse en renvoyant la mise en œuvre de l'interlangue à un processus actif de l'apprenant de mise en tension de différents répertoires mais aussi comme la mise en lien ou en résonance de l'énoncé avec d'autres espaces de communication.

2.3. Interlangue et créativité

Nous avons ainsi pu constater qu'au cours des décennies, le regard porté sur la production langagière d'un apprenant en langue seconde avait notablement évolué dans le sens d'une caractérisation positive. Il n'est donc plus seulement question d'une déviance par rapport aux propriétés formelles de la langue cible, mais bien d'une activité langagière d'adaptation, et même de création ; création d'une variété nouvelle de la langue cible, variété non standard mais outil de communication. Par là même, le sujet apprenant est perçu comme porteur de véritables compétences de communication mais aussi de création d'une grammaire provisoire indépendante de la langue source et ayant des caractéristiques uniques. Il est porteur d'un véritable savoir-faire discursif qu'il convient de reconnaître et de considérer dans une perspective interactionnelle.

Ainsi, ces divers angles de vue mettent en avant une disposition ou compétence du locuteur-apprenant qui est celle de la créativité. Apprendre une autre langue que la sienne, n'est plus, tout comme en L1, le seul simple fait de l'imitation, ou de la reproduction formelle d'un système linguistique¹⁰. La création est au cœur des mécanismes d'acquisition. Créativité linguistique est ainsi le terme repris par Selinker lui-même, dans son ouvrage- bilan *Interlanguage : Forty years later*¹¹ (Selinker & al., 2014). En effet, alimenté par quarante années de recherches en didactiques des langues, Selinker, (2014:223) repropose une définition de l'interlangue qu'il énonce comme suit :

« *Interlanguage is that linguistic space that exists between the native language and the language that one is learning Interlanguages are non-native languages which are created and spoken whenever there is language contact* »¹².

En mettant ainsi l'accent sur l'idée de création : *created language*, Selinker souligne le caractère éminemment subjectif au sens individuel de l'acte de production. Chaque sujet serait en quelque sorte l'auteur de sa propre création. Créer une nouvelle langue à travers de nouvelles formes, est sans doute une des caractéristiques essentielles de l'interlangue. Mais l'acte de création bien que subjectif n'est que rarement un processus individuel. Ces formes utilitaires et parfois hybrides, nouvellement créées, appartiennent à une communauté linguistique dont elles portent les traces. Le sujet lui-même en tant que locuteur-énonciateur appartient à un groupe social dont le fonctionnement linguistique a été intériorisé soit en tant que langue maternelle ou langue seconde. Ainsi la recherche actuelle sur l'interlangue au travers de chercheurs tels que Tarone, (2014), Odlin, Zhao.Hong Han.

¹⁰Sauvage,J., (2015 :80) rappelle qu'en L1 : la mimesis ne joue pas le rôle que l'on supposait principal depuis l'antiquité dans l'acquisition du langage chez l'enfant.

¹¹*Interlangue : Quarante ans après*. John Benjamin Publishing Compagny (2014).

¹²*L'interlangue est l'espace linguistique qui existe entre la langue maternelle et la langue que l'on apprend. Les interlangues sont des langues non autochtones qui sont créées et parlées à chaque contact linguistique.*

Montrul; VanPatten ; Bardovi-Harling; Gas & Polio ; Ortega ; Larsen-Freeman, (2014) pose clairement la question du contexte social de production (Selinker & al., 2014:5).

« *How do sociolinguistic forces within the learner's speech community variably affect interlanguage development* » (Selinker&al, *ibid.*)¹³.

Ce type de questionnement replace la notion d'interlangue dans une visée pragmatique. L'acte de communication, ici exolingue, doit être replacé et reconsidéré dans ses dimensions contextuelles et interactionnelles. Cet acte de création que nous venons d'évoquer est le produit d'interactions, c'est-à-dire, d'un processus dynamique dans un espace social donné. L'aspect purement linguistique de l'analyse du parler d'un apprenant en langue seconde, n'apparaît plus comme un angle de vue tout à fait suffisant et satisfaisant. Ainsi, les termes *sociolinguistic forces* sont associés, chez Selinker& al., à la création de formes nouvelles, subjectives et autonomes par rapport à la langue source et à la langue cible. L'aspect sociolinguistique de la production langagière ainsi révélé, nous sommes amenés naturellement à considérer que le terme de contact de langue pour décrire une situation d'apprentissage d'une langue seconde ne semble pas couvrir tous les aspects connexes (sociaux et psychoaffectifs) qui interviennent dans les processus d'acquisition.

Ainsi parmi les nombreuses questions qui sont encore en débat autour de l'acquisition de la langue 2, celles relatives à l'environnement sociolinguistique de l'apprenant sont une interrogation majeure¹⁴.

¹³ *Comment les forces sociolinguistes intrinsèques à la communauté linguistique de l'apprenant affectent plus ou moins le développement de l'interlangue.*

¹⁴ Selinker, L., (2014), rappelle, après quarante ans d'exploration du concept d'interlangue par les différents chercheurs du monde entier, que le questionnement continue. Même si l'existence de cette compétence provisoire est désormais indéniable, sa structure et son fonctionnement font encore débat. Selinker lui-même exhorte les chercheurs à garder l'esprit ouvert et les invite à entretenir un questionnement ouvert autour de ces concepts.

2.4. Interlangue ou espace interlinguistique

Nous avons dans le paragraphe précédent, procédé à un état de l'art de la notion d'interlangue. Il est maintenant opportun de se demander si cette interlangue au travers des traits qui ont été définis et de son aspect créatif et social que les différents chercheurs ont mis en lumière, reste un outil d'analyse suffisamment opératoire pour décrire les phénomènes langagiers qui composent notre corpus.

Les observables que nous avons relevés et qui le composent, sont, comme nous l'avons évoqué précédemment, un assemblage de matériaux composites, fait d'échos d'interactions passées mais aussi orientés vers un interlocuteur défini. Prenons l'exemple suivant :

1. A : *Maîtresse !*
2. P : *Oui*
3. A : *Là, la classe ben maîtresse y'a c'est qui qui a cassé le jeu. ↑ C'est Nathan !¹⁵*

L'analyse plus approfondie de ce type de phénomènes, dans lesquels ici, par exemple, les déictiques ne renvoient pas au proprioceptif de la situation de communication entre un locuteur A et un interlocuteur B, nous engagent à explorer d'autres pistes d'analyses. Ainsi, dans ce segment discursif, cet entrecroisement de voix met à mal les formes grammaticales. De ce fait, l'énoncé pourrait être simplement analysé comme la création « *d'une grammaire provisoire ou intériorisée ou d'un système approximatif* » (voir *supra*). Mais s'agit-il uniquement d'un phénomène grammatical qui situe l'énoncé à une certaine distance des propriétés formelles de la langue-cible? Cette seule analyse ne semble pas rendre compte de l'histoire discursive dont l'énoncé est porteur et qu'il met en jeu dans cette interaction.

¹⁵ On peut gloser l'énoncé ainsi : *Dans la classe, la maîtresse a demandé qui a cassé le jeu. C'est Nathan ?* Cette interprétation de ce segment discursif nous est permise grâce à la prise en compte du contexte de production.

Un angle de vue strictement linguistique laisse sans réponse un certain nombre d'interrogations:

- À quel référent renvoient les déictiques?
- À quel temps chronique renvoie le temps verbal utilisé?
- Quelles sont les composantes affectives et cognitives qui ont prévalu à la construction de cet énoncé?

Tenter de répondre à ces questions pour comprendre les phénomènes langagiers implique d'envisager les apprenants de notre corpus non plus seulement comme des sujets en situation de contact de langues mais comme évoluant dans un espace acquisitionnel dans lequel s'agrègent langues, stratégies énonciatives, représentations du monde. Un espace dans lequel se croisent des composantes sociales affectives et cognitives.

Ainsi, nous proposons ici de définir plus encore cette situation de contact de langue non seulement comme une distance ou un intervalle entre la langue source et la langue cible mais comme un espace interlinguistique, un espace de co-construction de la langue cible nourri par les interactions qui déconstruisent et reconstruisent des systèmes provisoires de communications et aussi de représentations de la langue cible (Sauvage & Guiraud, 2015). Ainsi, l'aspect purement linguistique de l'interaction ne semble être qu'un élément de la relation que le sujet semble entretenir avec son environnement social. Le discours, et ce qu'il nous donne à voir au travers de ces formes hybrides et composites, est porteur d'indices et de traces qui semblent manifester la *reliance* qui unit le sujet-apprenant à son milieu. Le comportement linguistique qui en découle semble correspondre à des pratiques ou à des caractéristiques qui sont nettement socialement inscrites. Nous préférons ainsi le terme d'espace interlinguistique à celui d'interlangue. C'est dans cette perspective et selon ce choix épistémologique que s'inscrit ce travail de recherche.

2.5. Conclusion intermédiaire

Le concept d'interlangue s'est révélé au cours des dernières décennies, la référence phare lorsqu'il s'est agi d'analyser le discours d'apprenants d'une langue seconde. En apportant un regard novateur sur le parler de locuteurs en situation d'apprentissage, l'interlangue a permis de définir et ainsi d'identifier certains traits de ce type de discours si spécifique. Ainsi la notion de créativité a été mise en lumière. Par ailleurs, la reconsidération de la notion d'erreur a permis une avance considérable dans le domaine de la didactique des langues. Le discours en acquisition est ainsi perçu comme un véritable système intermédiaire marqué par une grammaire intériorisée, et évolutive.

Cependant, nous avons mis en lumière le fait que les phénomènes observables qui composent les énoncés de notre corpus, se manifestent par un assemblage de matériaux composites, fait d'échos d'interactions passées mais aussi orientés vers un interlocuteur défini. Analyser ces phénomènes nous engage à explorer d'autres pistes qui mettent en avant l'histoire discursive de ces énoncés et le rôle co-constructeur du milieu social. Nous avons ainsi préféré utiliser le terme *d'espace interlinguistique* pour souligner le lien étroit qui unit le comportement linguistique du sujet avec son environnement social.

Ce cheminement réflexif nous a amenée à diriger notre cadre théorique vers une approche socio-interactionniste de l'acquisition d'une langue seconde.

3. D'interaction à Interactionnisme socio-discursif (ISD)

Rappelons ici brièvement notre contexte d'étude et d'observation. Le corpus est composé d'un relevé d'échanges issus d'un oral non surveillé, marqué par la spontanéité des locuteurs apprenants du français. Dans les tours de paroles observés, il s'agit d'une situation de communication exolingue dans laquelle chacun des apprenants participe à l'interaction soit avec un interlocuteur non-natif, soit avec locuteur français. Certains ont la même langue source mais s'expriment cependant en français dans ce contexte scolaire à forte charge institutionnelle. C'est ainsi, dans cet espace interlinguistique dans lequel s'agrègent *les jeux incessants des agirs*¹⁶, que le français comme langue seconde s'acquiert et se développe. Agir, interagir est donc une notion nodale qu'il convient de préciser ici.

Rappelons qu'en analyse de discours, et dans son emploi le plus courant, *interaction* désigne l'interaction verbale. L'approche interactionniste constitue un angle de vue dans lequel le discours dialogué oral est privilégié car il semble le plus représentatif de toutes les phénomènes langagiers que l'on rencontre lors des interactions. Tous les marqueurs linguistiques sont pris en compte ainsi que le contexte social et psychoaffectif dans lequel se déroule l'échange. Dans cette perspective, la communication humaine n'est plus réduite qu'au seul échange d'informations. Le discours est perçu comme une construction collective, dans laquelle chacun des interactants joue son rôle et compose. C'est dans cette négociation collective riche d'intercessions mutuelles que s'élabore l'énoncé et se construit le sens. Pour définir l'interaction, Maingueneau, (1996 :318) se réfère à l'acceptation de Goffman, (1973) selon laquelle il s'agit : « *d'une influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres* ». Cette définition recouvre aussi le lieu sur lequel s'exerce ce jeu d'actions et

¹⁶Sauvage,J. (2015 : 81 voir *supra*).

de réactions, c'est-à-dire ainsi l'ensemble des événements verbaux ou para verbaux qui constituent un échange communicatif. Échange est aussi le terme adopté par les divers courants de recherche qui se rejoignent ainsi majoritairement autour du postulat selon lequel le langage est un échange.

« *L'échange est une détermination réciproque et continue des comportements de tous les sujets engagés dans l'échange : parler c'est échanger et changer en échangeant* » (Maingueneau, 1996 : 319).

Dans le cadre de la production langagière d'un apprenant d'une langue seconde, ce terme renvoie-t-il seulement à la notion de tour de parole dans un registre dialogal? En effet, au-delà du simple *échange* conversationnel, cette notion peut revêtir l'aspect de reprise, de composition ou de recompositions de matériaux linguistiques, qui, au sein même de l'interaction, vont co-construire un nouvel énoncé. De même, les *forces sociolinguistiques* évoquées par Selinker&al, (*Cf. supra*) ne sont-elles pas partie prenante de cette co-construction ? En effet, leur dimension sociale, cognitive et psychoaffective semblerait prévaloir à la production langagière.

3.1. L'Interactionnisme socio-discursif

Ces différentes interrogations nous conduisent presque naturellement à interroger un autre cadre théorique, souvent utilisé en acquisition du français langue seconde : l'interactionnisme socio-discursif, désormais ISD. En effet une des lignes directrices de l'ISD est la mise en évidence de l'impact de la dimension sociale et sémiotique dans le développement langagier d'un apprenant en langue seconde. Sauvage, (2015:48) rappelle à ce propos que :

« *Grâce à l'utilisation de l'outil agir communicationnel comme outil social, l'être humain est à même de transformer le milieu dans lequel il existe, en mondes représentés, c'est-à-dire de permettre une élaboration cognitive, individuelle et subjective de son environnement* ».

Par là même, l'ISD en s'intéressant à l'élaboration cognitive qui prévaut à la production langagière met en avant son aspect dynamique directement lié aux stimuli extérieurs. En situation d'acquisition d'une langue seconde qui est le terrain de notre recherche, l'ISD nous offre un paradigme d'analyse qui prend en compte les réseaux d'influences tant linguistiques que psycho-affectifs qui rentrent en compte dans l'acquisition de la langue cible. De plus, dans le même esprit, la conception selon laquelle est envisagé le signe linguistique nous paraît être une orientation à considérer dans l'analyse des faits langagiers qui composent notre corpus.

En effet, rappelons que l'ISD est la résurgence d'un courant plus ancien qui s'est développé à partir des travaux de différents psychologues interactionnistes comme Vygotsky, (1934-97), Mead, (1934), Bülher, (1927) ou de sémioticiens comme Bakhtine & Volochinov, (1929-77). Bronckart, (1997), s'appuyant sur les théories de Saussure et Vygotsky, reprend l'idée selon laquelle chaque langue construit ses images sonores de manière totalement arbitraire, ainsi chaque signifiant et signifié est propre à une langue donnée. Pour chaque langue naturelle, on peut supposer qu'il y a eu ce travail psychique de constructions d'images qui a permis d'établir des représentations du milieu. Une langue est donc la mise en relation d'une image sonore: le signifiant, avec un élément qui n'est pas l'objet lui-même, mais une représentation de celui-ci et que l'on nomme le signifié. Une communauté linguistique et sociale se trouve ainsi unifiée par la même représentation du monde¹⁷.

Or, la structuration des images sonores en signe linguistique est le fruit d'une activité sociale composée d'échanges verbaux. Le signe est ainsi par essence intégralement social, il se structure grâce à des accords sociaux, parfois des négociations verbales au sein d'interactions. La finalité est bien sûr une représentation commune, partagée, qui permet la communication. Dans le sujet qui nous préoccupe, en acquisition d'une langue seconde, le sujet-apprenant va donc

¹⁷ *Chaque langue découpe le réel à son gré, organise le pensable, génère une interprétation du monde (...). La complexité du réel n'autorise pas la pensée à la dominer dans son entier : celle-ci n'en saisit jamais que des facettes, qu'elle réorganise au mieux de ses besoins* (Martin, R., 1998 : 40-41).

devoir s'emparer d'une représentation du monde déjà construite au travers des signes auxquels il va être confronté durant les différentes interactions verbales. Il se doit d'acquérir cette même représentation semiotisée, partagée et commune à l'ensemble des locuteurs de la langue cible. Dans le processus cognitif qui permettra la compréhension puis la production d'un énoncé en français, il devra donc mettre en relation une image sonore : un signe, avec la représentation qu'il a du référent. Les interactions que nous avons relevées dans notre corpus situent la production langagière de l'apprenant à un moment précis de ce processus d'acquisition, c'est-à-dire de cette mise en relation. Cette approche interactionniste, qui donne une place centrale à l'interaction sociale dans la constitution des processus cognitifs d'acquisition, peut sans doute nous permettre d'enrichir notre analyse des phénomènes langagiers observés. De même la notion de *représentation* (évoquée supra), est centrale dans cette conception socio-discursive et constructiviste, elle mérite une place particulière dans notre travail car elle permet de soulever un certain nombre de questions. En effet, et à l'instar de Sauvage, (2015), comme tout être humain, l'apprenant n'est-il pas à même de construire des représentations de la réalité linguistique dans laquelle il évolue? Sa production langagière ne comporte-t-elle pas dans sa matérialité la plus fine des traces de la perception que celui-ci a du monde? Enfin, peut-on rapprocher ces traces des phénomènes linguistiques auxquels leur production langagière semble soumise?

Le parcours du concept effectué, nous sommes à même d'interroger plus précisément les phénomènes qui participent à la production verbale d'un apprenant en langue seconde. Ainsi, selon Bronckart, (1997), pour produire un énoncé, le locuteur puise nécessairement dans les ressources de sa langue interne, en particulier dans ses classements de signes. Il construit ensuite son énoncé « *sous le contrôle de la langue externe, dans ses dimensions syntagmatiques et paradigmaticques* » (Bronckart, 1997:36).

Chez le sujet migrant en cours d'acquisition d'une langue seconde, langue interne et langue externe ont des signifiants différents. Outre le fait que les caractéristiques sonores sont différentes, la différence est fondamentale au niveau

des signifiés. Chaque langue a sa manière propre de représenter le monde au travers de signes aux propriétés chaque fois particulières.

« Chaque langue a sa sémantique propre (...), et c'est au travers de la médiatisation de la sémantique propre à une langue, que se construisent concrètement les mondes représentés. Ces mondes ne peuvent donc pas ne pas être marquées par cette sémantique particulière, et c'est à cette diversité des sémantisations des mondes représentés que s'origine sans doute une part importante des variations entre cultures humaines » (Bronckart, 1996 :36).

Dans l'espace interlinguistique dans lequel l'apprenant du français se meut, la langue externe a des ressources instables, peu fiables et aux acquis fluctuants. Sa langue interne quant à elle, est soumise aux assauts inconscients de la langue maternelle, avec cet autre répertoire de signes déjà organisés. Cependant la rencontre entre *ces deux mondes représentés*, au sens de Bronckart, n'est pas inéluctablement vouée à l'échec, bien au contraire. Chez les sujets du corpus, soumis de fait à cette configuration psychologique, c'est sans doute dans le besoin naturel et nécessaire de communiquer qu'il faudra rechercher la faculté de chacun à s'accommoder de cette situation de contact de langues et parfois, mais parfois seulement, de conflit de langues. Ici en situation de migration, et d'apprentissage quasiment imposé de la langue cible, l'apprenant se trouve dans une situation de survie linguistique qui peut agir chez chacun de façon très variable et intensément subjective. S'il s'agit dans certains cas d'un moteur d'apprentissage, on peut trouver aussi des situations d'insécurité linguistique plus ou moins inhibantes. Ainsi, certains sujets-apprenants se doivent de trouver linguistiquement les ressources nécessaires à cette mise en tension de deux univers aux symboliques différentes.

3.2. L'engagement dialogique

L'apprentissage d'une langue, d'une autre langue que la sienne, est indissociable des notions de construction, d'intégration, d'intériorisation. Les sujets de notre corpus sont exposés à l'altérité, altérité linguistique, mais aussi culturelle et sociale. L'apprenant va devoir puiser dans toutes ses ressources linguistiques mais aussi sociales et psychoaffectives pour se réaliser dans ce nouvel univers linguistique qui n'est pas initialement le sien. Il doit développer consciemment ou non des compétences de communication. Ainsi dans ce mouvement d'acquisition de la langue française, il devra apprendre, c'est-à-dire « prendre » de cette nouvelle langue, les composants qui lui permettront de s'engager dans l'oralité d'une situation conversationnelle avec tous les codes sociolinguistiques que cela implique. Le sujet-apprenant semble s'engager ainsi dialogiquement dans l'échange. Pour ce faire, c'est dans la complexité des interlocutions que le sujet va co-construire son apprentissage. Ces différentes structurations linguistiques procèdent non seulement des interactions avec autrui mais aussi des différentes altérités et des représentations qu'il construit à partir de celles-ci.

Nous l'avons précédemment montré, l'énoncé de l'apprenant est ainsi souvent marqué par une forte hétérogénéité énonciative. Le tissu syntaxique semble construit à partir de divers matériaux linguistiques issus ou empruntés à différentes séquences verbales relevant d'autres sphères d'échange, parfois subodorées. Mais cette impression de *fouillis*, de *désordre* (Cf. Morin, *supra*) cède à l'analyse. En effet, peut-on réduire la construction de ces échanges verbaux aux seules interactions entre participants? Il semblerait que ce ne soit pas les seuls participants qui interagissent mais bien aussi leurs discours, leurs énoncés, les mots eux-mêmes, entre eux.

Ainsi en prenant appui sur les différents concepts que nous venons d'évoquer dans les paragraphes précédents, nous pouvons légitimement nous demander si

bien que le sujet dans toute sa dimension, affective, intellectuelle et physique soit unique, qu'en est-il de son discours ?

Pour tenter de répondre à ces différents questionnements nous allons nous tourner à présent vers un concept plus rarement utilisé pour analyser des discours relevant de l'acquisition d'une langue seconde : le dialogisme.

CHAPITRE II

-

PRÉCISIONS NOTIONNELLES

1. Introduction

Le concept de dialogisme dont la paternité fait encore débat, a trouvé de multiples usages en analyse de discours notamment¹⁸. Bien que n'ayant pas à son origine, vocation à analyser les situations conversationnelles de dialogue, il est devenu un outil indispensable à l'analyse linguistique. La notion de dialogisme, notamment en soulignant la complexité énonciative au travers de l'hétérogénéité, semble pouvoir répondre à nos différents questionnements. Cependant, tout d'abord, et avant d'entrer dans un parcours plus détaillé du concept, nous nous devons de préciser certains termes ou dénominations qui seront amplement employés par la suite, dans notre travail.

¹⁸ **Bakhtine, Volochinov, Medvedef** ? S'ajoutant aux problèmes de traduction, la paternité des écrits sur ce concept ont été sources de différentes querelles (Bronckart & Bota, 2011). Sans rentrer aucunement dans les débats, nous choisirons ici d'utiliser les termes de *cercle de Bakhtine* ou selon les différentes références convoquées: Bakhtine & Volochinov. Ainsi, à l'instar de Bres, Sarale, & Nowakowska, (2019), ces différents usages nous permettent d'évoquer ainsi métonymiquement la partie et le tout.

Certains de ces termes ont parfois des acceptions variables en analyse de discours, et il convient ici d'en définir clairement les significations selon l'angle de vue du dialogisme.

1.1. Dialogisme ou polyphonie ?

Si le terme de *polyphonie* est emprunté à l'origine à la musique, c'est sans doute les écrits du cercle de Bakhtine qui lui donnent pour la première fois un sens nouveau. Le sémioticien a mis en lumière cette notion de polyphonie en la distinguant du dialogisme, semble-t-il uniquement dans son ouvrage *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, (1963/70)

En linguistique, Oswald Ducrot est sans doute un des auteurs qui a exploité le plus précisément le concept de polyphonie en construisant sa *Théorie polyphonique de l'énonciation*. (Ducrot, 1984) Autrefois attaché à l'analyse du texte, Ducrot rattache la polyphonie à la linguistique énonciative. Il distingue ainsi, narrateur, énonciateur, locuteur comme des entités parfois distinctes d'un même énoncé. La responsabilité énonciative est analysée avec nuance et peut-être ainsi hiérarchisée. De même, l'examen du contexte dans lequel est produit l'énoncé, ou les événements énoncés et qu'il est censé relater, fournit des instructions relatives à l'interprétation de l'énoncé ou plus précisément aux interprétations possibles de celui-ci. Cependant, nous retiendrons ici que les contours de ce concept sont flous lorsqu'il s'agit de le distinguer du dialogisme. La notion elle-même est sujette à controverses (Bres, 2005). Le terme de polyphonie sera donc utilisé ici comme complémentaire à celui de dialogisme, avec une mise en évidence de la multiplicité de voix au sein de l'énoncé oral. C'est cet angle d'analyse que l'on retiendra, pour tenter de mettre à jour quelques éléments constitutifs de la production langagière des sujets de notre corpus. Force est de constater en effet, que motivés par la pulsion communicationnelle et en situation de rencontre de langues et de leurs univers symboliques, l'apprenant se trouve dans une situation de multiplicité de voix perçues, entendues

et qu'il tente de réinvestir dans son acte de communication (Ducrot, 1984). Par ailleurs, nous soulignerons que la difficulté spécifique du sujet plurilingue en situation d'apprentissage d'une autre langue seconde, peut résider dans le fait que ces énoncés antérieurs ont été reçus dans des langues diverses : la langue maternelle ou première langue seconde. Lors de l'analyse des énoncés du corpus, il sera donc intéressant de rechercher au niveau phrastique, la trace de ces autres voix. Celles-ci peuvent en effet affecter l'énoncé dans sa structure microsyntaxique. La structure polyphonique serait-elle alors une composante constitutive de leur production langagière?

1.2. Énoncé, énonciateur, locuteur

Nous venons de le rappeler chez Ducrot notamment, les termes *d'énoncé*, *d'énonciateur*, ou *de locuteur* ont un usage souvent polysémique en sciences du langage et selon les différents cadres théoriques. Ils ne recouvrent pas toujours les mêmes réalités. Tout d'abord, pour ce qui concerne *l'énoncé* il paraît important de préciser ici, dans quelle acception il est utilisé.

Si nous nous référons à la définition proposée par Maingueneau & Charau-deau, (2002), on le considère comme opposé au terme *d'énonciation*, il est ainsi considéré simplement comme, *une séquence verbale de taille variable*. Ainsi d'un point de vue syntaxique, nous garderons ici la définition selon laquelle l'énoncé est une « *unité de communication élémentaire doué de sens et syntaxiquement complète* » (*ibid.* : 222). D'un point de vue pragmatique, et dans une perspective d'analyse d'un corpus oral de productions langagières, nous retiendrons que l'énoncé est la réalisation d'une phrase en contexte. (Ducrot & Schaeffer, 1995). Son sens est entièrement déterminé par le contexte social dans lequel il est produit. Cependant, comme le précisent Bres, Nowakowska & Sarale, (2019:21), « *parler d'énoncé ne signifie pas que ledit énoncé a toujours été réalisé effectivement par un énonciateur bien défini* ». C'est sans doute sur cet aspect-là que notre analyse devra

exercer une certaine vigilance. En effet, prenons l'exemple de l'interaction suivante entre l'apprenant de français (M) et l'enseignante (P), extrait de notre corpus :

1. M : *Toi c'est comme maman t'as quel âge* ↓
2. P : *T'as quel âge ?? Je comprends pas.*
3. M : *Oui maman, t'as quel âge 46* ↓¹⁹

La structure même de l'énoncé de l'apprenant interroge, notamment en ce qui concerne les différentes instances énonciatives : qui parle ? Qui parle à qui ?

A l'instar notamment de Ducrot, (1984), Culioli, (1990), Bres, Nowakowska & Sarale, (2019), nous nous devons de distinguer, c'est-à-dire de différencier les deux instances, celle du locuteur et celle de l'énonciateur comme pouvant provenir d'une autre source discursive. L'énoncé semble ainsi marqué par un dédoublement énonciatif prototypique du dialogisme. En effet dans l'exemple ci-dessus, si nous observons le processus d'actualisation syntaxique qui permet au locuteur la référenciation sémantique, nous ne pouvons que constater que locuteur et énonciateur ne co-réferent pas. Nous rentrerons plus en détail dans l'analyse dans la troisième partie de ce travail de recherche, mais nous pouvons d'ores et déjà considérer que les différents phénomènes linguistiques notamment syntaxiques que nous observons dans notre corpus, nous engagent à garder pour le terme *locuteur*, l'acception suivante empruntée à Bres, Nowakowska & Sarale, (2019 :24) :

« Le locuteur est l'instance de profération du message » (Fauré, 2001) qui actualise l'énoncé dans sa dimension de dire, dimension corporelle de la voix (...) qui est une signature sonore (...) du sujet parlant. »

¹⁹Nous retrouverons l'analyse complète de cet échange dans le chapitre VII.

Le locuteur endosse ainsi la responsabilité de l'acte de dire, c'est-à-dire de construire l'énoncé à partir des segments discursifs dont il dispose à ce moment de l'échange verbal. Nous le distinguons ainsi de *l'énonciateur* que nous considérerons comme l'instance source de la modalité, du point de vue, et des déictiques syntaxiquement engagés dans l'interaction. Rappelons que la notion d'*énonciateur* en linguistique recouvre bien cette notion de subjectivité parlante (Culioli, 1990). Ainsi la difficulté de la notion est de cerner les différents statuts de l'énonciateur dans sa relation au locuteur selon l'acceptation que nous venons d'évoquer. Dans les différents échanges prélevés dans notre corpus, et inscrits dans une situation de communication bien précise, comme dans l'exemple ci-dessus, il est difficile d'imputer la prise en charge énonciative au seul locuteur-apprenant. Le segment discursif *t'as quel âge* renvoie à une instance productrice de l'énoncé, différente du locuteur. Sans doute, comme le rappelle Ducrot, (1984:199), cette autre instance est-elle « *un être du monde, une personne complète, qui possède entre autres propriétés, celle d'être à l'origine de l'énoncé* ». Ainsi dans l'analyse des productions verbales nous garderons le terme d'*énonciateur* comme pouvant selon les occurrences, ne pas référer à celui de locuteur.

Ces différentes acceptations semblent les plus à mêmes d'évoquer ces phénomènes langagiers que nous avons évoqués plus haut et qui manifestent amplement une distorsion énonciative.

1.3. Le discours

En sciences du langage, le terme de discours peut recouper parfois des acceptations différentes, selon les époques ou les choix épistémologiques opérés. Il s'agit ici d'analyser des échanges réalisés entre jeunes allophones avec un pair ou avec l'enseignant. En ce sens, l'acceptation de Benveniste nous paraît la plus pertinente pour une analyse de ce type particulier d'interactions verbales. En effet, Benveniste oppose le discours à la langue, en tant que système virtuel de valeurs. Il

rapproche le discours de l'énonciation C'est la « *langue en tant qu'assumée par l'homme qui parle, et dans la condition d'intersubjectivité qui seule rend possible la communication linguistique* » (Benveniste, 1966: 266). Dans l'analyse des faits linguistiques, notre attention se portera notamment sur l'implication du *je* énonciateur, dans la construction du discours, et dans ce que celui recèle de marques subjectives ou intersubjectives des sujets parlants.

De la même manière, nous avons choisi de le différencier du terme d'énoncé. Nous garderons ici l'idée selon laquelle l'énoncé est inclus dans le discours. Le discours est l'acte de communication global socio-historiquement déterminé. Il est par là même orienté, et obéit ainsi à l'intention du locuteur qui lui attribue une visée. Ici, dans le cadre d'une analyse de situations orales conversationnelles, on retiendra le fait qu'il n'est pas toujours linéaire. Le locuteur a conscience qu'il peut être interrompu ou dévié. Le discours peut alors être précisé ou rectifié au gré des interactions verbales. Pour Bronckart, (1996), le discours est avant tout une action verbale intégrée dans un genre déterminé. Dans cette perspective, la conversation est la manifestation la plus explicite du caractère interactif du discours. En effet, dans le cas des sujets du corpus :

« Les deux locuteurs coordonnent leurs énonciations, énoncent en fonction de l'attitude de l'autre et perçoivent immédiatement l'effet qu'ont sur lui, leurs paroles ». (Maigneueau & Charaudeau, 2002 :142).

En prolongement de ceci, on ne peut que constater que le discours ne prend sens qu'au travers d'autres discours, auxquels il s'adosse ou se réfère. Ainsi l'interprétation d'un discours ou d'une séquence discursive, ne peut se faire que lorsque l'on a appréhendé les dimensions dialogiques de celui-ci pris entre différents réseaux d'influences.

Un autre aspect essentiel du discours est sans doute sa relation aux normes. L'apprenant comme tout acteur social est soumis à des normes sociales qui affecteront dans toute sa structure, le discours produit. Les normes sociales génèrent des normes linguistiques que l'apprenant plurilingue se doit d'intégrer

pour être en harmonie avec le contexte social dans lequel il évolue. Le discours s'inscrit donc dans un comportement langagier spécifique à chaque situation de communication. Maingueneau & Charaudeau, (2002: 189) le précisent ainsi dans l'exemple suivant :

« Chaque acte de langage, implique lui-même des normes particulières ; un acte aussi simple en apparence que la question, implique que le locuteur ignore la réponse, que cette réponse a quelque intérêt pour lui, qu'il croit que son destinataire peut la lui donner » (ibid., 2002 :189).

Pour Bronckart, (1997:17), il n'y a pas d'opposition notionnelle entre texte et discours. Pour produire un nouveau texte, un « *locuteur puise nécessairement aux ressources de sa langue interne (en particulier à ses classements de signes) ; et il construit son texte sous le contrôle de la langue externe dans ses dimensions syntagmatiques et paradigmatices* » (ibid., 1997).

Ce sont donc ces différents angles de vue du discours que l'on retiendra pour tenter l'analyse des productions orales des sujets du corpus.

2. Le dialogisme

L'objectif de cette section ne sera pas de reposer une revue historique complète du concept de dialogisme, mais de diriger notre réflexion vers certains aspects du concept qui nous semblent pouvoir enrichir notre travail de recherche. Ainsi l'objectif de ce chapitre sera tant théorique que méthodologique. Tout d'abord théorique car il nous permettra de repréciser et d'envisager le concept de dialogisme comme un élément essentiel du cadrage théorique qui prévaut à

notre travail de recherche. Méthodologique ensuite, car ce chapitre nous permettra d'affiner notre questionnement de manière à pouvoir circonscrire pour ainsi rapprocher le concept de dialogisme du domaine de l'acquisition d'une langue seconde: le français dans notre travail de recherche.

L'œuvre de Bakhtine & Volochinov occupe depuis les années 1960 une place fondamentale dans la linguistique du discours. Introduit en France par Kristeva, (1967) et Todorov, (1981), l'ensemble des chercheurs en science du langage s'accorde pour reconnaître l'incalculable apport de cette œuvre dans ce domaine. Bakhtine se positionne nettement par rapport à la linguistique formaliste qu'il juge trop éloignée de la dimension sociale et éminemment intersubjective du langage. Dans la linguistique pragmatique dont le cercle de Bakhtine pose les bases, l'accent est mis sur les interactions langagières prises au sens large entre les individus mais aussi entre les discours eux-mêmes. Ainsi, dans tout acte d'énonciation, il faudra considérer certes l'énoncé effectif, celui que le sujet parlant met en scène, mais aussi ces autres énoncés qui transparaissent au fil du flux langagier comme autant de voix qui se mêlent et s'entrechoquent au fil du discours. Penser l'énoncé comme une seule production individuelle, isolée de ces différents contextes de productions reviendrait imaginer « *le sujet parlant comme seul au monde* » (Todorov, 1984:18).

Au préalable de cet état de fait, il y a pour Bakhtine & Volochinov le postulat selon lequel, le discours, notre discours celui du locuteur-énonciateur a un *horizon social* (M.P.L, 1929:124)²⁰ défini et établi. L'orientation du « mot » dans le sens bakhtinien, c'est-à-dire du signe linguistique choisi par le sujet parlant, a une importance essentielle. Elle est la clé de voûte de la fonction discursive et concerne toutes les formes de langage, qu'elles soient verbales ou paraverbales.

*« A travers le mot, je me définis par rapport à l'autre,
c'est-à-dire en dernière analyse vis-à-vis de la collectivité. Le*

²⁰BAKHTINE, M., & VOLOCHINOV, V. (1929-1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Editions de Minuit. Désormais : M.P.L

mot est une sorte de pont jeté entre moi et les autres. S'il prend appui sur moi à une extrémité, à l'autre extrémité il prend appui sur mon interlocuteur. Le mot est un territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur » (Bakhtine & Volochinov, M.P.L.:124).

Selon Bakhtine & Volochinov, le mot procède donc de quelqu'un et est dirigé vers quelqu'un. A l'origine de cette orientation du discours, on trouve ce que Bakhtine définit comme une *intonation intérieure* : une sensation, une impression dont le sujet prend conscience. Cette *intonation intérieure* génère un discours intérieur et éventuellement une *expression intérieure*. Lorsqu'elle se réalise cette *expression extérieure* se traduit par une énonciation entièrement déterminée par la situation sociale la plus immédiate et le milieu social le plus large. Cet environnement, en orientant le discours, structure l'énonciation, la façonne, lui impose des contraintes sociales.

« Quelle que soit l'énonciation considérée, même s'il ne s'agit pas d'une information factuelle (la communication au sens étroit), mais de l'expression verbale d'un besoin quelconque, par exemple la faim, il est certain qu'elle est entièrement orientée socialement. Elle est déterminée tout d'abord de la façon la plus immédiate par les participants à l'acte de parole, proche et éloignés, en liaison avec une situation bien précise. La situation façonne l'énonciation, lui imposant telle résonance et pas telle autre, par exemple, l'affirmation ou la requête, l'affirmation de droit ou la prière demandant grâce, un style alambiqué ou simple, l'assurance ou la timidité , etc. » (Bakhtine & Volochinov, M.P.L :124).

Bakhtine poursuit sa démonstration en précisant que, l'activité mentale débouche sur une « expression extérieure » qui peut être (ou pas), une activité langagière. En retour, cette activité langagière structure la vie intérieure et plus

précisément l'activité mentale. Nous retrouvons ainsi les principes des approches interactionnistes : Vygotsky, (1934-97) ou socio-interactionnistes, notamment Bronckart, (1997) (voir *supra*) selon lesquelles, on peut établir une relation dialectique, entre activité langagière et activité mentale : l'une alimentant l'autre qui la structure en retour. Dans une situation de communication exolingue et en situation d'apprentissage d'une langue seconde, on peut subodorer qu'un phénomène analogue se produit. Or, la situation est ici spécifique chez les sujets du corpus, puisque cette *expression extérieure* est énoncée dans une langue nouvelle. Les outils linguistiques pour produire l'énoncé, sont donc issus d'un stock instable et mal maîtrisé. C'est ainsi sans doute l'interaction verbale qui va donner à l'apprenant l'occasion de « valider » son énoncé au sein de l'échange, dans la situation de communication.

2.1. Dialogisme et interaction

En premier lieu, nous nous attarderons sur ce qui pour Bakhtine & Volochinov, (1929-77) apparaît comme un principe nodal qui a été par ailleurs repris de multiples fois dans la littérature scientifique et en analyse de discours notamment :

« *L'Interaction verbale est la réalité fondamentale de la langue, (Bakhtine & Volochinov, M.P.L : 1929-77: 136).*

C'est ainsi que Bakhtine termine sa démonstration de l'expression-énonciation en rappelant ainsi vigoureusement que la nature même du langage est indissociable de sa fonction biologique originelle: communiquer. Là encore cette affirmation renvoie de fait, aux différents courants socio-constructivistes et interactionnistes (notamment l'ISD, évoqué *supra*) qui rappellent que si l'interaction est *une réalité fondamentale*, c'est parce qu'à travers elle, le sens se co-construit. Bien au-delà du seul agencement de formes grammaticales, la langue est une co-construction. Chaque production fournit les matériaux linguistiques propres à une

sphère d'échange porteuse d'une idéologie au sens Bakhtinien, c'est-à-dire d'un horizon social, ou contexte social de production. Le sens ne peut émerger, selon Bakhtine que de l'étroite corrélation entre ces différentes composantes: une interaction inscrite dans une sphère d'échange donnée et orientée vers un horizon social. L'interaction verbale est ainsi au cœur de la problématique dialogique. Ainsi l'interaction n'est pas seulement discursive, c'est-à-dire dialogale. Le dialogue constitue l'interaction externe, celle qui est marquée, par exemple dans la conversation, par les tours de paroles. Celle-ci met en scène locuteur(s) et interlocuteur(s) interagissant au sein d'une sphère d'échange donnée. Pour Bakhtine l'interaction peut-être aussi énonciative, il s'agit là d'un *dialogue interne*. Les discours interagissent avec d'autres énonciations donnant ainsi une dimension dialogique à l'énoncé.

C'est ainsi qu'à ce titre, l'énonciation ne peut être que le produit d'une interaction verbale entre deux ou plusieurs individus socialement organisés et même si l'interlocuteur n'est pas réel dans la situation de communication, s'il n'est pas physiquement incarné, l'énoncé sera orienté vers un auditoire social connu du locuteur. L'énoncé sera ainsi pris inéluctablement dans un réseau d'interactions dont il sera le produit. Il variera de fait, en fonction du contexte social dans lequel il est réalisé.

Pour définir plus en détail cette problématique dialogique nous nous référons à (Bres, Nowakowska & Sarale, 2019 :12) qui le définissent comme suit :

Le dialogisme consiste en l'orientation de tout discours vers d'autres discours, le locuteur est donc dans tous les cas, dans une situation implicite de dialogue, et cela de trois manières (i) (ii) (iii).

- (i) D'une part, l'orientation est dirigée vers des discours antérieurs qui ont été produits sur un même sujet. Ainsi à la manière d'un tour de parole, notre discours est en quelque sorte une « réponse » au tour précédent. Même s'il est en apparence monologal, il interagit avec les discours antérieurs. Il s'agit dans ce premier cas du *dialogisme interdiscursif*

- (ii) D'autre part l'orientation de l'énoncé peut aussi être dirigée vers des discours à venir : sorte de réplique subodorée à notre énoncé. Pour Bakhtine cette orientation est très riche de conséquences, car elle sous-entend que le locuteur module son discours en fonction de son interlocuteur ou de l'image qu'il se fait de lui. L'énoncé est donc façonné et affecté linguistiquement par cette prise en compte de l'interlocuteur auquel le locuteur se réfère implicitement. Il s'agit dans ce cas du *dialogisme interlocutif*.
- (iii) Dans le troisième cas, le discours est orienté vers le locuteur lui-même, on parlera dans ce cas d'*autodialogisme* ou *dialogisme intralocutif*.

2.2. Principe dialogique et acquisition d'une langue seconde

Nous nous sommes employée dans les paragraphes précédents à retracer en rappelant les origines, les caractères principaux de ce qu'il convient d'appeler le principe dialogique. La littérature scientifique a amplement montré combien cette notion s'est révélée opératoire lorsqu'il s'agissait d'analyser tout type de discours. En effet, certains phénomènes langagiers peuvent être ainsi repérés au travers de formes discursives variables, syntaxiques, lexicales, phonologiques, comme des traits dialogiques. Mais notre recherche est spécifique. Les discours analysés sont issus de contexte de communication exolingue, et avec une particularité essentielle: en situation d'acquisition du français langue seconde.

2.2.1. *Espace interlinguistique: ordre ou désordre?*

« Ce que je dis de l'ordre et du désordre, peut être conçu en termes dialogiques. L'ordre et le désordre sont deux ennemis : l'un supprime l'autre, mais en même temps et dans certains cas, ils collaborent et produisent de l'organisation et de la complexité. Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein

de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes (Morin, 1990 :99)²¹. »

A l'instar d'E. Morin, (1990), le principe dialogique en analyse de discours semble poser le problème *de l'un et du multiple*. Ainsi le *tissu* discursif, celui qui compose tous nos échanges, toutes nos communications avec autrui, semble être indubitablement composite. Si, en analyse de discours, les termes les plus couramment usités sont ceux d'*interaction*, de *conversation* ou encore de communication, c'est parce qu'ils attestent par leur préfixe *inter* et *com* de la mise en lien des sujets avec d'autres sujets, de discours avec d'autres discours renvoyant quasi systématiquement à *ce tissu complexe*.

Ainsi, comme le rappellent avec force Kebrat & Orecchioni, (1998) parler c'est interagir, c'est aller à la rencontre d'un autre discours avec lequel chaque énoncé s'entrechoque. Par cette rencontre, la parole au sens de Saussure se nourrit, s'alimente et parfois fusionne pour créer un nouvel énoncé dont le caractère monologique n'est qu'illusoire.

Dans la problématique qui est la nôtre, on ne peut que constater que les sujets observés, des enfants migrants âgés de 6 à 11 ans et apprenants du français, ont, grâce à leur parcours de vie, été exposés à l'altérité. Ils ont connu d'autres langues que leur langue première, d'autres lieux, d'autres liens affectifs et sociaux. Cependant cette altérité qui renvoie à ce qui est autre, extérieur à soi, semble s'être muée en une diversité qui devient de fait, la composante d'une identité complexe. En effet, selon les différentes contextualisations, ce sont ces rencontres avec d'autres liens affectifs (les familles ont souvent été séparées ou à nouveau réunies), d'autres pays, d'autres principes, d'autres valeurs, d'autres langues, qui ont composé leur(s) identité(s). Cette identité, comme le rappelle Sauvage & Demougin, (2012) est le fruit d'une construction dont le processus est lié ontologiquement à l'être humain dans sa faculté à être en Relation. Leur appellation même, renvoie à cette complexité : on les dit plurilingues, pluriculturels, parfois binationaux. Dans leur

²¹Morin, 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris, POINTS

processus d'acquisition d'une langue seconde, là encore, on considère qu'ils se situent dans l'*interlangue*, c'est-à-dire un entre-deux linguistique (voir *supra*) La parole, tout comme l'identité complexe, inscrite dans les discours et les interactions quotidiennes de la vie obéit sans doute aux mêmes règles de construction.

Ainsi, dans cet espace interlinguistique (évoqué *supra*), nous analyserons des situations orales souvent conversationnelles, en situation d'acquisition du français langue seconde. Pour cela nous prendrons en compte la dimension sociale et *idéologique*²² de l'énoncé, ce qui nous conduira à retrouver certains aspects de la vie du discours qui participent à l'organisation formelle de celui-ci au niveau syntaxique ou morphosyntaxique, lexical, prosodique. Comme le souligne Moirand, (2004) en analyse du discours, l'angle de vue dialogique a l'intérêt de mettre en lien les différentes théories qui replacent l'humain social au centre de la production langagière. L'apprenant évolue linguistiquement dans un espace plurilingue composé de langue(s) source(s) et de la langue cible. Les langues se parlent, dialoguent entre elles, s'interpellent se répondent, et se confrontent parfois. Or plus qu'un principe, le dialogisme ne serait-il pas un processus qui pourrait aller au-delà des spécificités linguistiques propres à chaque langue? Rappelons que l'observation semble révéler la formation d'un système hybride fait de différents matériaux semblant provenir de diverses énonciations sans doute extérieures au moment de production. Si nous prolongeons ainsi notre questionnement, nous sommes amenée à nous demander si le dialogisme ne gère pas cet espace d'acquisition en fournissant au travers de matériaux discursifs, cette énergie nécessaire à la création d'un nouvel énoncé, première étape de la construction de la langue cible ?

²²Selon Bakhtine-Volochinov, le signe linguistique ne peut être qu'idéologique. Le terme idéologique recouvre ici au sens large toute la dimension humaine de l'acte de langagier. Il est dans la nature humaine de produire des textes. Or cette opération cognitive qui consiste à mettre en mots la réalité, fixe dans la langue une certaine représentation du monde que le cercle de Bakhtine nomme idéologie.

Par idéologie, nous entendrons l'ensemble des reflets et des réfractions dans le cerveau humain de la réalité sociale et naturelle qu'il exprime et fixe par le mot (...) (Todorov, 1981:32).

2.2.2. *Dialogisme : un processus d'acquisition ?*

Avant de répondre plus amplement à ces questions, nous pouvons d'ores et déjà considérer que choisir cette démarche d'analyse permet de considérer les processus d'acquisition de la langue cible de l'apprenant, non pas seulement comme la mise en place puis la maîtrise de constructions formelles mais comme directement liés à son activité énonciative.

Gerson, (2006) affirme que rapprocher les théories socio-constructivistes de l'acquisition d'une langue seconde ainsi que le principe dialogique, permettrait sans doute un examen des productions langagières des apprenants qui pourrait marquer le lien entre le fonctionnement mental mis en jeu dans l'acquisition et l'environnement social de celui-ci. Gerson, (2006 :271) souligne ainsi :

« Vygotsky's SCT combined with Bakhtin's dialogism as an epistemology for human sciences offers the field of second language acquisition a unique opportunity to develop a new frame-work that unites rather than separates the learner's social environment from his/her mental functioning »²³.

Gerson met ainsi en lumière le rôle productif de la réalité sociale, dans les processus d'acquisition. Ce terme de réalité sociale renvoie aux différents contextes de productions ceux qui sans doute permettent, comme nous l'avons précédemment évoqué, la co-construction du sens. Or ces différentes situations sociales sont d'une grande variabilité. La production langagière, en acquisition d'une langue seconde, est selon Gerson, localement inscrite dans ce que Bakhtine nomme *les sphères d'échange*, ou ce que Bronckart, (1985) désigne comme *les genres de discours*. Elle affirme ainsi :

²³ Notre traduction : *La théorie socio-constructiviste de Vygotsky combinée au dialogisme de Bakhtine en tant qu'épistémologie des sciences humaines offre au domaine de l'acquisition d'une langue seconde une opportunité unique de développer un nouveau cadre qui unit plutôt qu'il ne sépare l'environnement social de l'apprenant de son fonctionnement mental (Gerson, 2006:271).*

*Second language ability is not situated in the learner's mind but in a multitude of sociocultural and institutional settings and in a variety of discursive practices to which the learner has been exposed throughout his/her life*²⁴.

Cette capacité discursive évoquée par Gerson serait donc de fait, intimement liée aux paramètres linguistiques locaux avec leurs codes spécifiques. On pourra ainsi saisir ces phénomènes langagiers observés *au titre de traces de conduites humaines socialement contextualisées* (Bronckart, 1997:21)

Si la relation entre le milieu social et la production langagière semble ainsi indubitablement établie, il paraît plus difficile de cerner comment cette capacité discursive parvient à se développer dans l'interaction. Par ailleurs, les différentes théories évoquées ne manquent pas de souligner la relation étroite et dialectique entre activités cognitives et développement langagier. Si la langue, notamment depuis Saussure, est envisagée comme une force dynamique et non comme un état statique, on peut se demander comment se manifeste cette dynamique dans le développement langagier du sujet-apprenant? Leur production langagière porte-t-elle des traces de ces processus d'acquisitions ?

Les phénomènes que nous observons, sont marqués par une polyphonie énonciative, composés d'éléments qui apparaissent *hétérogènes au discours* (Perrin, 2006: 6). Ces éléments se manifestent comme autant de traces qui peuvent être à la fois d'ici et d'ailleurs, « constitutives du discours et en même temps étrangères à celui-ci » (Perrin, 2006: 6) La trace serait ainsi une marque, un indice voire une résurgence d'une autre source langagière. Il est vrai que le discours de l'apprenant laisse parfois entendre une autre voix perceptible au travers de ce qui pourrait s'apparenter, *au désordre*, ou à des erreurs de construction syntaxique. La trace de cette autre voix ne serait pas alors un vestige inerte, mais un élément bien actif de sa production langagière. Elle porterait la marque d'un autre discours, d'un autre acte de parole. Sa présence matérialiserait le lien, le fil linguistique avec

²⁴La capacité en langue seconde ne se situe pas dans l'esprit de l'apprenant mais dans une multitude de contextes socioculturels et institutionnels et dans une variété de pratiques discursives auxquelles l'apprenant a été exposé tout au long de sa vie.

lequel l'apprenant est relié à d'autres instances énonciatives antérieures et avec lesquelles il a construit le sens. La trace prendrait ici l'aspect d'un écho, d'une résonance dialogique d'autres interactions verbales tenues en amont.

2.3. La subjectivité dans la production langagière en acquisition

Nous avons questionné à la fin du chapitre I, l'unicité de la production orale du sujet-apprenant. L'apparente distorsion syntaxique de certains de leurs énoncés nous avait conduit à nous interroger sur la source de leur production langagière. Nous sommes ainsi souvent amenée à chercher à identifier les différentes instances énonciatives: locuteur /énonciateur ? Nous nous sommes interrogée : *qui parle ? Qui parle à qui ?* A la suite de Holquist, (1990), Johnson met en lumière l'idée selon laquelle :

« In the sphere of dialogism, the individual self is always relative abstracted from other voices to which the individual has been exposed in his or her life. The discovery of the individual self is the discovery of the relationship that exists between the individual's inner and outer realities mediated through speech conceived as a dialogue » (Johnson, 2008 :126)²⁵.

Ainsi, dans cet espace interlinguistique dans lequel se meut la parole des sujets de notre corpus, l'expression du *moi-sujet* semble revêtir des formes variables, intermédiaires, sans doute propres à un moment précis des processus d'acquisition. L'identité référentielle du *je*, par exemple, paraît fluctuante, imprécise, semblant

²⁵ *Dans la sphère du dialogisme, le moi individuel est toujours relatif. Il est relatif parce que le moi individuel ne peut pas être isolé et isolé des autres voix auxquelles il a été exposé dans sa vie. La découverte du soi individuel est la découverte de la relation qui existe entre les réalités intérieure et extérieure de l'individu médiatisées par le biais d'une parole conçue comme un dialogue.*

renvoyer à une multiplicité de voix, comme nous pouvons le remarquer, dans le tour 6, ci -dessous:

1. P : *Dis-moi Ilham, tu n'as plus mal aux dents ?*
2. A: *-Non*
3. P : *Tu es allé chez le dentiste ?*
4. A:- *Non.*
5. P : *Ah ?*
6. A: - *Non, maman je te donne cament*²⁶.

Si, comme l'affirme Ducrot, (1984 :183) le locuteur-apprenant, «*au sens de sujet-parlant empirique, de chair et d'os, qui articule dans l'oral l'énoncé* », est ainsi responsable de celui-ci, qu'en est-il de l'énonciation ? Le *je* serait-il la marque d'un autre discours que le sujet apprenant rapporterait ici et qu'il mettrait en scène ?

Ce type de phénomènes récurrents dans la production orale des sujets du corpus, nous conduit à nous intéresser à l'hypothèse du *tiers-parlant* soulevée par Peytard, (1995).

Ainsi, en s'appuyant avec force sur le concept Bakhtinien de dialogisme, l'existence d'un *tiers-parlant* a été posée comme hypothèse par un groupe de chercheurs²⁷. C'est à partir d'un corpus oral que cette recherche tente de mettre en lumière l'existence d'une autre instance énonciative, pas toujours visible ou audible, dans la situation de communication observée et analysée. Dans l'échange verbal, la relation entre le *je* locuteur et le *tu* récepteur serait donc nourrie par un autre agent de l'échange : un *il* appartenant à la masse interdiscursive des discours doxiques. Cette autre instance énonciative alimenterait ainsi par son poids socio-idéologique, le discours des différents agents de l'échange verbal. La parole apparaîtrait ainsi comme un *tissu discursif* dont le locuteur-apprenant tisse la trame avec les

²⁶L'interprétation contextuelle permet de gloser ainsi l'exemple cité : *Maman m'a dit qu'elle allait me donner un médicament*

²⁷GRELIS (groupe de recherche en linguistique, informatique, sémiotique) de l'université de Franche Comté/Besançon. Corpus oral établi à partir d'entretiens réalisés par le CREDIF (ENS-Fontenay ST Cloud).

différents fils énonciatifs qui composent son répertoire interne, au moment de l'échange. Dans notre recherche, ce serait donc un ensemble d'énoncés, chacun socialement inscrits et localement situés qui serviraient de base ou d'emprunt à la construction et à la mise en forme de l'échange verbal. Or dans certains cas il semblerait que ce *tiers-parlant* soit identifiable. En effet, comme dans l'exemple ci-dessous, l'énoncé paraît comporter dans sa matérialité la plus fine, les traces d'une autre instance énonciative avec ses marques déictiques, temporelles et modales. Dans d'autres cas, même si la source discursive reste plus anonyme, nous retiendrons à l'instar d'Authiez, (1982:133), qu'en acquisition d'une langue seconde comme dans tous discours, « *le linguiste ne doit pas croire l'énonciation sur parole (...) Le modèle du locuteur source d'un discours maîtrisé: de soliste (...) deviendrait chef d'orchestre.* »

2.4. Espace interlinguistique et construction dialogique du sens

Ramenée en acquisition d'une langue seconde, la notion de *tiers-parlant* que nous venons d'évoquer, permet de considérer le rôle du locuteur-apprenant comme *le chef d'un orchestre* de voix qui constituent son répertoire interne tant au niveau lexical, syntaxique que sémantique. (Authier, *ibid.*)

Le sens de l'énoncé se co-construit selon différents facteurs. Selon Vion, (1996), les différentes places discursives entre le locuteur et son interlocuteur génèrent un certain nombre d'activités dans ce que Vion nomme l'espace interactif. Or comme nous l'avons précédemment évoqué, les énoncés des sujets de notre corpus sont marqués par une forte hétérogénéité énonciative qui nécessite et provoque parfois ces phénomènes de négociations langagières. Le rôle de ce que Bronckart, (1997) nomme « *un réservoir interne de valeurs signifiantes* », évoqué *supra*, aurait un rôle déterminant dans la co-construction du sens. Chez les sujets de notre corpus, *ce réservoir interne* ou stock linguistique serait composé d'emprunts discursifs provenant de situations perçues ou vécues, de discours collectifs, *d'un tiers-parlant*.

Le sens naitrait de la coopération entre les différents acteurs de l'échange, ainsi un accord tacite s'opèrerait entre le locuteur et son/ses interlocuteur(s).

Ce phénomène de négociation aurait pour objectif la recherche d'un territoire sémantique commun. Ducrot, (1980) met en avant les différents rôles que peuvent et doivent jouer les différents acteurs de l'échange, dans cette recherche de signification. Selon cet auteur:« *la signification contient surtout (...) des instructions données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase, leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur* » (Ducrot,1980: 3/34).

Dans notre étude, le rôle dévolu au récepteur sera donc déterminant car il permettra la co-construction du sens grâce à l'avancée dynamique de l'échange et cela à plusieurs niveaux (i) (ii) :

- (i) Au niveau formel, par le repérage des éléments qui se manifestent comme hétérogènes. Ainsi, Perrin, (2006 :5/6) soulève un questionnement qui concerne tant l'interlocuteur que le chercheur et qui nous renvoie à cette problématique de la réception. Perrin invoquant ainsi le principe dialogique dans la structure même de l'énoncé, interroge :

Qu'est -ce que cet élément hétérogène : un point de vue étranger, un énoncé une opinion, une perception ? Un discours un acte du langage illocutoire... ?

Comment cet élément peut-il à la fois être d'ici et d'ailleurs constitutif d'un discours et en même temps étranger ?!

Comment est-il (re) constitué dans le discours effectif qui l'intègre.

- (ii) Au niveau thématique : la réponse à ces questions résidera sans doute dans la prise en compte des facteurs contextuels socio-historiques qui ont prévalu à la construction de l'énoncé. C'est ainsi grâce à la recherche de la source énonciative que l'on pourra élaborer des hypothèses explicatives à ces différentes questions et ainsi co-construire le sens.

A l'instar de Perrin, (2006), le principe dialogique permettra une approche sémantique de l'analyse de notre corpus oral. Une analyse qui met en avant le principe dialogique, permet d'élaborer des réponses aux questions : qui parle ? Qui pense ? Qui ressent ? Qui perçoit dans le langage ? Mais les réponses ne sont pas d'ordre psychologique. Une étude dialogique s'intéresse aux images que le langage délivre de certaines subjectivités qu'il met en scène. (Perrin, 2006 :5/6)

Synthèse

Ces deux précédents chapitres ont eu pour objectif de parcourir les notions clés de notre étude. Nous avons ainsi tenté de mettre en lumière combien l'acquisition d'une langue seconde reposait sur une *réalité complexe* dans laquelle s'agrègent processus cognitifs et linguistiques, tous deux intimement liés aux différents contextes sociaux et locaux de la production langagière. Les observables langagiers que nous proposons à l'analyse sont tous marqués par une forte distorsion syntaxique, lexicale et sémantique qui nous amène à considérer ces énoncés comme hétérogènes, porteurs de multiples voix.

Nous avons ainsi parcouru le concept d'interlangue en essayant d'en montrer les différentes caractéristiques. Nous avons pu constater que par certains aspects, une évocation trop formaliste du parler des sujets de notre corpus ne semble pas rendre compte tout à fait de l'histoire discursive de leurs énoncés, ni des *forces sociolinguistiques* qui interagissent dans les échanges verbaux. (Selinker, 2014) Nous avons ainsi préféré la notion d'*espace interlinguistique* qui nous semblait plus à même d'évoquer ce territoire dynamique d'acquisition d'une langue seconde. Ainsi notre cheminement réflexif nous a conduit à nous rapprocher de l'interactionnisme socio-discursif qui situe les interactions verbales mais aussi sociales et la coopération qui en découle, à une place clé des processus d'acquisition. C'est enfin le dialogisme et le paradigme d'analyse qu'il nous propose en analyse de discours, qui a attiré notre attention. En effet, en englobant les notions de polyphonie, d'hétérogénéité, d'interdiscours, de mémoire discursive, le dialogisme permet de considérer l'altérité discursive et énonciative comme constitutive de tout acte de parole. Nous avons ainsi choisi d'élargir ce concept à l'acquisition d'une langue seconde. La confrontation de ce cadre théorique avec les phénomènes linguistiques que nous avons observés, a soulevé un questionnement qui nous a permis de définir plus précisément notre problématique générale. C'est à l'explicitation de celle-ci que nous allons maintenant nous consacrer dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

-

PROBLÉMATIQUE

1. Introduction

La première partie de ce chapitre va nous permettre de retracer notre cheminement réflexif et d'explicitier ainsi la progression de nos différents questionnements qui nous ont conduit à établir la problématique générale de ce travail de recherche, directement adossée au cadrage conceptuel que nous avons effectué dans les chapitres précédents.

1.1. Élaboration de la problématique

Les sujets de notre corpus sont issus de pays différents et d'horizons linguistiques divers. Leur parcours de vie offre une grande variabilité de situations

vécues, de parcours familiaux et psycho-affectifs. Rappelons que les observations se sont déroulées dans les tous premiers mois qui ont suivi leur arrivée en France. Ainsi, leur niveau d'acquisition du français, langue cible, se situe à un stade A1 ou A2 du Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) ²⁸ Leur portrait tant personnel que linguistique présente un panel très large de caractéristiques et de situations différentes. En revanche, dans les différentes étapes qui jalonnent leur apprentissage du français, ils semblent posséder des traits communs de développement langagiers. Notre problématique est ainsi née d'un constat:

Malgré la diversité et la fluctuation des pratiques langagières, dans une situation de communication exolingue, divers phénomènes langagiers se sont montrés récurrents pour l'ensemble des sujets du corpus. Ces phénomènes langagiers sont marqués par la présence d'une forte hétérogénéité énonciative qui nécessite de la part de l'interlocuteur une négociation sémantique pour pouvoir s'impliquer pleinement dans l'échange conversationnel. Ainsi, dans la plupart des cas, pour l'interlocuteur comme pour le chercheur, l'interprétation sémantique ne pouvait reposer que sur la prise en compte contextuelle des différents échanges verbaux.

Quelle que soit la langue d'origine des sujets de notre corpus, quels que soient les paramètres sociaux, familiaux, psycho-affectifs, la production langagière de ces apprenants du français comportait des distorsions syntaxiques et sémantiques communes à l'ensemble des locuteurs apprenants. Ces phénomènes se produisant dans le cadre d'interactions exolingues, on pouvait, en première analyse, considérer qu'il s'agissait d'une défaillance linguistique imputable à la non-maîtrise des propriétés formelles de la langue cible. Cette première conclusion aurait laissé sans réponse le rôle que jouent les différentes instances énonciatives dont semble être peuplé l'énoncé. A l'instar de Perrin, (2006:5) une analyse trop formaliste nous éloigne d'une appréhension de l'énoncé plus sémantique, et ne nous permet pas de

²⁸ Nous reviendrons sur l'évocation du CECRL dans le chapitre VI f 1.1.4

mettre en lumière les différentes subjectivités du même énoncé. Ainsi, nous continuons notre cheminement réflexif vers le questionnement suivant :

Quels sont les différents principes qui s'agrègent pour parvenir à la construction de ces discours extérieurs au sens bakhtinien ?

1.2. Construction de notre problématique : affronter *la complexité*

Nous avons effectué dans les deux premiers chapitres, un cadrage conceptuel qui nous a permis de parcourir les concepts d'interactionnisme socio-discursif et de dialogisme. Parce que cette démarche nous paraît pouvoir apporter des hypothèses explicatives à ces différents phénomènes langagiers, nous proposons d'élargir la problématique interactionniste dont le dialogisme est une base, à l'analyse de discours en acquisition. En effet, le dialogisme ramené en analyse de discours devient intrinsèquement l'expression de ce qui est tissé ensemble. Ainsi en associant les différents concepts, le cadre théorique du dialogisme nous invite à aller voir plus loin que l'analyse de la construction formelle de l'énoncé du sujet-apprenant d'une langue seconde.

Si l'on considère le principe dialogique comme une réalité discursive étroitement liée aux phénomènes d'interactions verbales, on ne peut que rapprocher cette notion des processus d'acquisition d'une langue seconde et considérer qu'il est un élément essentiel de l'activité mentale d'appropriation. Ainsi, notre réflexion progresse vers le questionnement suivant:

L'espace interlinguistique dans laquelle l'apprenant se meut et évolue, recèle-t-il dans sa matérialité discursive les traces de ces interactions verbales liées à la problématique dialogique ?

Questionner l'oralité des apprenants et analyser les énoncés notés ou enregistrés lors de temps formels ou informels, discussions entre pairs, conversations avec

l'enseignant, rentrées et sorties de classes, peut nous permettre de caractériser, de saisir ce moment spécifique dans l'acquisition de la langue cible, cet instant linguistique de durée variable chez le sujet migrant, mais essentiel car il est sans doute la fondation de l'édifice d'acquisition du français. Nous pouvons ainsi à présent formuler notre problématique générale sous la forme de l'interrogation suivante :

En quoi le principe dialogique dépasse-t-il la dimension discursive, pour revêtir le statut de processus dynamique, entrant en jeu dans l'acquisition d'une langue seconde ?

Ce questionnement n'est pas sans évoquer la notion de *reliance* (chapitre I) que nous considérerons ici comme la mise en interaction des divers paramètres linguistiques, psycho-affectif et sociaux. Cette problématique s'affinera ainsi avec l'interrogation suivante :

Peut-on considérer le principe dialogique comme un processus socio-cognitif ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous devons tout d'abord, identifier et circonscrire ce que nous considérons comme des observables marquant ces distorsions linguistiques que nous venons d'évoquer.

1.3. Circonscription du sujet

Notre étude sera essentiellement descriptive et analytique. Nous analyserons ce qui semble apparaître comme les traits de ce processus dialogique d'acquisition. Nous avons évoqué la forte hétérogénéité énonciative des énoncés qui composent notre corpus. Nous l'avons vu *supra*, la structure même de l'énoncé paraît très éloignée des propriétés formelles de la langue cible, au point que l'interlocuteur se doit de reconstituer le sens, grâce aux phénomènes de négociation langagière. Afin de circonscrire notre analyse, il convient, en premier lieu d'identifier avec précision où se situe cette distorsion syntaxique et sémantique. Pour ce faire, nous proposons

d'explorer l'énoncé et cela à deux niveaux : (i) dans son contenu thématique, (ii) dans sa matérialité fine.

- (i) L'observation puis l'analyse de son contenu thématique pourraient nous permettre de retrouver les marques discursives qui unissent le sujet à son milieu social et contexte de production. *Quelles sont les différentes instances énonciatives identifiables dans l'énoncé? Est-il possible d'identifier la première sphère d'échange que l'énoncé semble mettre en scène ? Quel rôle jouent ces différentes instances dans la constitution du sens dans le dit-énoncé ?*
- (ii) Dans sa matérialité fine nous analyserons le niveau méso-textuel, c'est-à-dire le niveau de la syntaxe. Nous nous intéresserons aussi au niveau micro-textuel, c'est-à-dire le mot lui-même, notamment les choix lexicaux et sémantiques opérés par le locuteur-apprenant.

Analyser la matérialité fine des énoncés consiste donc à rentrer dans la structure même de cette hétérogénéité, sa composition, son agencement. Or nous avons pu noter que les distorsions linguistiques (syntaxiques et sémantiques) récurrentes se situaient à plusieurs niveaux. Nous analyserons ainsi le cas :

- a. Des déictiques: Notamment les pronoms (personnels) qui ne correspondent pas au proprioceptif de la situation de communication.
- b. De la temporalité: Nous analyserons la façon dont l'énoncé inscrit la parole dans le temps : temps chronique ou temps subjectif? Nous nous interrogerons ainsi sur la deicticité ou non-deicticité des temps verbaux utilisés dans ces énoncés, notamment du présent, et présent prospectif étant donné leur fréquence d'emploi dans les énoncés.
- c. De la construction de la complexité, notamment au travers du discours rapporté.

1.4. Conclusion intermédiaire

Dans une perspective socio-interactionniste, nous nous proposons d'élargir le concept de dialogisme au domaine de l'acquisition du français comme langue seconde. En adoptant cet angle d'analyse, nous considérerons les distorsions syntaxiques, lexicales ou sémantiques de l'apprenant non plus seulement comme une défaillance linguistique, mais comme des observables qui marquent une étape des processus d'acquisition. Pour ce faire, au travers de trois traits d'analyse, nous avons tenté de recenser les indicateurs qui vont nous permettre d'effectuer une saisie des phénomènes d'hétérogénéité, en discours d'acquisition d'une langue seconde. Et enfin, nous rappelons que le sens émergent d'une coopération, le récepteur produit une interprétation qui ne peut être que contextuelle, c'est-à-dire prenant en compte les paramètres socio-historiques subodorés et qui auraient prévalu à la construction de l'énoncé.

2. Les traits d'hétérogénéité: indicateurs d'observation

Nous avons ainsi saisi les distorsions syntaxiques et sémantiques qui affectent l'énoncé et qui nous laisser supposer que celui-ci est marqué par une hétérogénéité énonciative parfois montrée, souvent constitutive (Authiez-Revuz, 1982, 1984). Dans les chapitres VII, VIII, IX, nous nous rapprocherons de sa matérialité fine en analysant le niveau méso-textuel et micro-textuel évoqué *supra*. Mais auparavant nous nous devons de parcourir quelques propriétés formelles de la langue cible au travers de ces traits d'hétérogénéité que nous avons ainsi identifiés. Nous chercherons à mettre en lumière le fonctionnement en discours de ceux-ci, en gardant à l'esprit le fait qu'ils participent aux propriétés formelles de la

langue cible que l'apprenant tente de mettre en œuvre dans son entreprise d'acquisition du français. Nous reviendrons donc sur les trois traits soulignés:

1. Les pronoms personnels déictiques
2. La temporalité : deicticité du présent et présent prospectif?
3. La construction de la complexité au travers du discours rapporté.

Nous proposons dans les paragraphes suivants de rappeler les caractéristiques essentielles de ces différentes nomenclatures. Notre préoccupation ne sera pas de rechercher la définition la plus consensuelle. N'est-il pas vrai, par ailleurs, que comme le rappellent Charaudeau & Maingueneau, (2002:9), l'analyse de discours se trouvant au carrefour de nombreuses disciplines, une définition pour être exhaustive se devrait de « rendre compte de la totalité du champ de sciences humaines et sociales»? Nous tenterons plutôt de rapprocher les termes et les champs définitoires qu'ils recouvrent, à la problématique qui est la nôtre: la recherche d'indicateurs d'une hétérogénéité énonciative, dans le discours des sujets observés, apprenants du français. La déicticité étant une composante essentielle de cette problématique, nous commencerons notre parcours par l'étude des pronoms personnels déictiques.

2.1. Les pronoms personnels déictiques.

Revenons à un exemple :

1. P : *Tu pars en Italie demain ?*
2. A : *Oui, ma mère je dois faire une opération à la main*²⁹.

²⁹L'interprétation contextuelle nous permet de gloser le segment discursif (2) ainsi : *maman m'a dit qu'elle allait faire une opération à la main et donc nous devons partir en Italie pour cette même opération, demain.* Exemple extrait de Guiraud 2017, « Dialogisme, discours familiaux et apprentissage du français en classe », *Recherches en didactique des langues et des cultures ACEDLE*

Nous ne pouvons que constater que le *je* utilisé (tour2), nous invite à penser que locuteur et énonciateur ne co-réfèrent pas. L'acquisition des pronoms personnels à valeur déictique peut constituer une difficulté significative pour des locuteurs apprenants de niveau A1 ou A2, notamment lorsque la langue source possède un système pronominal déictique différent. Nous savons cependant que *toutes les langues disposent d'expressions spéciales pour les rôles interlocutifs* (Kleiber, 2012, b:7)

Le terme de déictique (Charaudeau & Maingueneau, 2002:158) désigne un type spécifique de référence dans laquelle l'expression, trouve son référent au sein même de la situation d'énonciation (Kleiber, 1986). Celle-ci est porteuse des éléments spatio-temporels *hic et nunc* à partir desquels les déictiques se situent. Ce sont donc les interlocuteurs, dans leur production langagière, qui situent déictiquement les différents éléments spaciaux et temporels. C'est à la linguistique énonciative que l'on doit cette caractérisation des déictiques qui permet d'élargir leur domaine définitoire. Ainsi Reichenbach, (1947) met en avant le caractère primordial dans l'identification du référent de l'occurrence ou *token* dans laquelle est exprimé le déictique. Le nom de *token-réflexive* donné par Reichenbach souligne l'idée selon laquelle, le contexte permet l'identification sémantico-référentielle du déictique. Kleiber, (1986) a repris et développé et précisé cette nouvelle définition :

« Les déictiques sont des expressions qui renvoient à un référent dont l'identification est à opérer nécessairement au moyen de l'entourage spatio-temporel de leur occurrence. La spécificité du sens indexical est de « donner » le référent par le truchement de ce contexte » (Kleiber, 1986 :19).

Ainsi en quelque sorte le référent déictique est l'hôte de la situation d'énonciation (Kleiber, 1986). Par ailleurs, Kleiber souligne l'existence de différents courants scientifiques qui chacun met en avant l'importance soit de la situation d'énonciation pour l'un, ou de l'approche du référent pour l'autre. Le principe qu'il semble important de retenir dans notre travail de recherche, est qu'en français, les pronoms personnels marquent les différents rôles dialogaux. Dans un tour de

parole le pronom personnel marque la place dévolue à chacun des interactants. C'est ainsi ce que l'on pourrait qualifier de *situation énonciative standard* (Kleiber, 2012b)

Dans les occurrences du corpus qui sont toutes issues de situations d'oral dialogal, un locuteur et un interlocuteur sont présents et actifs dans la situation de communication. Pourtant les déictiques apparaissent déconnectés du proprioceptif-kinesthésique. L'interlocuteur récepteur du message, locuteur natif ou non, en français, doit opérer un travail de reconstruction sémantique pour identifier la référence du *je*. Dans l'exemple ci-dessus: (tour, 2) l'identité référentielle du *je* se trouve emmêlée dans un flou sémantique : *de qui parle-t-on ?* Or, comme le souligne Kleiber, (1986) la particularité du pronom personnel *je* en français, semble pourtant tenir à l'abri de toute ambiguïté d'identification référentielle. En effet dans une situation d'échange conversationnel, les différents rôles locutoires sont de fait attribués : celui qui parle : *je*, celui à qui on s'adresse : *tu*, celui de qui on parle : *il*. Ainsi, le rôle proprioceptif de *je* est fondamental. Dans l'interlocution, l'usage du *je* pose le locuteur comme sujet, ainsi par contraste l'interlocuteur sera désigné par *tu*. Comme le soulignait Piaget, (1926)³⁰ en acquisition d'une langue première, l'utilisation du *je* par un jeune enfant est le signe de la prise de conscience de soi. Dans les exemples des sujets de notre corpus, l'utilisation du *je*, ne serait-elle pas la prise de conscience de l'autre, dans un discours qui serait rapporté?

Comme le souligne Kleiber, (2012) la dénomination métalinguistique: *pronom personnel* soulève en soi, une ambiguïté. Le terme de *personnel* renvoie nécessairement au terme de *personne*, c'est-à-dire d'être humain. Or ce qui est valable pour le *je* et le *tu*, ne l'est plus pour le *il*. En effet, le *il*, appelé aussi délocutif, peut renvoyer tant à une personne qu'à une chose ou une idée.

Ainsi, en contexte d'acquisition du français, l'apprenant devra acquérir cette notion clé de la communication selon laquelle : « *La personne est une catégorie grammaticale reposant sur la référence aux participants de la communication et à*

³⁰ Piaget, J. (1926, cité par Brigaudiot et alii, 1994: 124), « avant l'apparition de je (...), l'enfant (...) n'a pas compris que la représentation qu'il a de lui-même est autre que celle que peut en avoir autrui ».

l'énoncé produit » (Dubois et alii, 1972: 368). Par ailleurs, si *il* est reconnu comme délocutif, Wilmet ne manque pas de signaler que: *en réalité, la première personne et la deuxième personne sont l'une et l'autre des "personnes de qui on parle", mais la première personne parle d'elle-même et la deuxième personne est celle à qui on parle d'elle-même.* (Wilmet, 2010: 143). Par ailleurs, il est à noter qu'à la différence de *il, je* et *tu* n'ont pas de marque de genre.

Cette identification référentielle peut constituer une difficulté d'acquisition pour un apprenant du français, notamment pour ceux dont le système linguistique possède un système pronominal différent. Nous nous emploierons donc dans nos analyses, à veiller sur ces différents paramètres.

2.2. L'expression de la temporalité: Le présent

Parmi les différentes compétences langagières que l'apprenant se doit d'assimiler pour maîtriser la langue cible, l'expression de la temporalité est sans doute l'une des plus complexes car elle mobilise tous les aspects de la construction langagières : phonétiques syntaxiques, morphosyntaxiques et lexicaux. Ainsi chaque langue a sa propre manière de dire le temps. En français, le locuteur-énonciateur peut inscrire l'énoncé de façon objective dans le temps chronique et cela par la datation, soit de façon plus subjective à partir du moment de la parole grâce aux temps verbaux (Benveniste, 1970/1974 ; Guillaume, 1929 ; Gosselin, 2005 ; Bres, 2009).

Dans la recherche actuelle et en analyse du discours, le présent de l'indicatif est sans doute un des temps le plus sujet à controverses. Ses valeurs aspectuelles et modales sont encore en débat (Bres, 2009). Dans la situation d'apprentissage que nous rapportons ici, l'analyse de différents segments discursifs laisse apparaître un emploi récurrent de formes verbales s'apparentant morphologiquement au présent. En effet, même lorsqu'il s'agit de rapporter des faits passés, le jeune apprenant

allophone a recours à des tournures syntaxiques d'apparence polyphoniques et dans lesquelles le présent est porteur d'une instruction temporelle neutre.

Pour inscrire le procès dans le temps, le locuteur-apprenant utilise des constants temporels explicites déictiques ou anaphoriques, qu'il prend soin de placer dans le cotexte. Là encore, ce type d'énoncé implique de façon indirecte l'interlocuteur qui au moment même de l'interaction langagière doit reconstituer par négociation de sens, la valeur temporelle de l'énoncé. Ces emplois énonciatifs fréquents du présent s'apparentent en première analyse à des emplois fautifs. Il est vrai qu'à ce moment-là de leur apprentissage du français, ces jeunes apprenants ne maîtrisent pas encore toutes les marques morphologiques des temps verbaux. De plus le découpage du verbe en radical et terminaison avec une forte valeur signifiante est souvent sans équivalent dans les langues d'origine. Or, l'option explicative de la non-maitrise de l'usage morphosyntaxique de la forme verbale adéquate, n'est pas totalement satisfaisante. En effet, cette seule analyse ne couvre pas tous les faits discursifs et ne semble pas rendre compte de façon suffisante des différents emplois énonciatifs du présent que l'on peut rencontrer dans ces interactions langagières.

Pour parfaire notre future analyse de ces formes verbales dans les énoncés du corpus, rappelons ici quelques propriétés des formes temporelles verbales en français (Bres, 2009 ; Azzopardi & Bres, 2016).

Ainsi, chaque langue à sa propre manière d'exprimer la temporalité et de marquer le temps. Le locuteur français dispose de 3 manières pour exprimer le temps: *chroniquement (i)*, *anaphoriquement (ii)* et *déictiquement (iii)*.

- (i) Chroniquement, en utilisant la datation du calendrier : 16 janvier, 4 décembre, etc.
- (ii) Anaphoriquement et en utilisant des outils lexicaux spécifiques à chaque situation : la veille, le lendemain, la semaine précédente, l'année suivante, etc. Le locuteur peut ainsi choisir d'exprimer le temps à partir d'une date de référence, différente de celle de l'acte de parole. Les locutions utilisées signifient alors le temps, anaphoriquement. Notons ici que ces locutions

présentent une difficulté d'utilisation pour le jeune apprenant. Tant sur le plan lexical que sémantique, elles supposent de la part du sujet une maîtrise que nous n'avons pas observée chez les sujets du corpus à ce stade de leur apprentissage, c'est-à-dire au niveau A1 / A2 du CECRL.

- (iii) Déictiquement et avec l'aide de circonstants temporels dont dispose la langue et en prenant comme point de référence le *hic et nunc* de l'acte de parole, le locuteur peut utiliser: des adverbes ou locutions adverbiales : *aujourd'hui ; hier ; demain ; tout à l'heure*, exprimant ainsi la simultanéité, l'antériorité ou la postérité.

2.2.1. *Le Présent de l'indicatif : valeur temporelle*

D'un point de vue morphologique, le présent est une forme non marquée .Il se compose du radical et des marques de la personne lorsqu'elles ont un signifiant (Bres, 2009).

Pour ce qui est de sa valeur temporelle dans la recherche actuelle deux axes d'analyse se confrontent. D'une part certains chercheurs soulignent la valeur déictique temporelle du Présent. Il réfère au moment de l'acte d'énonciation et détermine son époque passée ou future (Benveniste, 1970/1974 ; Guillaume, 1929 ; Gosselin, 2005). Véritable clé de voûte de l'organisation des temps verbaux, il occupe la place centrale dans la représentation spatiale formelle de l'axe du temps. D'autre part, certains chercheurs lui accordent une valeur temporelle neutre à savoir *prétemporelle qui correspond à une saisie d'actualisation de l'image temps antérieure à la division en époques* (Bres, 2009). Cette idée est renforcée par l'absence de marque morphologique qui confère au verbe l'incapacité à dénoter d'un moment chronologique particulier. On admet donc fréquemment aujourd'hui
« *que le présent n'est pas un temps verbal mais n'est que le verbe lui-même dépourvu de toute indication temporelle ou modale* » (Bordas, 2000:50).

Du point de vue de l'aspect, pour Bres, (2009), le présent est essentiellement d'instruction comme toutes les formes simples. Il n'a pas de dimension aspectuelle, ne donnant pas d'indication sur la chronologie interne du procès.

Pour inscrire le procès dans une perspective future, l'apprenant a souvent recours à une forme très fréquemment utilisée à l'oral : le présent prospectif. Cette dénomination rend compte d'une extension de la forme verbale du présent qui signifie une modification au niveau de l'aspect Bres, (2009 a ; 2009,b). Ainsi, la fonction auxiliaire de *aller* + verbe permet d'inscrire le procès dans le futur par rapport au *hic et nunc* de l'énonciation plus précisément (Azzopardi & Bres, 2017).

2.2.2. *En acquisition de langue seconde*

Rappelons ici que la production langagière des sujets observés se situe et évolue dans un espace interlinguistique fortement marqué par les langues d'origine et par la représentation que l'apprenant se fait de la langue cible. L'énoncé qui est produit dans une langue qui lui est encore étrangère, est imprégné et sans doute orienté par ces deux paramètres. Lorsqu'il s'agit de préciser la localisation temporelle du procès, le sujet a recours aux outils syntaxiques dont il sait disposer à ce moment-là de son apprentissage. Le présent de l'indicatif est l'un de ces outils. Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, sa forme non marquée offre une grande plasticité d'usage. Il se compose seulement du radical, accompagné des marques de la personne. Or si cette forme est « choisie » par l'apprenant, c'est sans doute parce qu'elle offre une plus grande lisibilité sémantique. Le radical porteur du sens apparaît dans toute sa clarté, non modifié par une désinence qui l'éloigne de sa forme infinitive originelle.

Dans le paragraphe 4.1 de ce même chapitre, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle, l'utilisation du *je*, pourrait être la prise de conscience de l'autre, dans un discours qui serait rapporté. Nous allons maintenant parcourir les propriétés

formelles de ce qui est sans doute, comme le soulignent Bres, Nowakowska & Sarale, (2019), un fait dialogique prototypique: le discours rapporté.

2.3. Le discours rapporté

Ainsi, le discours rapporté est prototypique du dialogisme. Il est sans doute la réalisation la plus concrète du lien qui peut unir l'énoncé et l'énonciation. En analyse de discours, il est un marqueur essentiel de l'hétérogénéité énonciative. Authiez-Revuz, (1984 :98) le caractérise comme un ensemble de formes relevant d'une *hétérogénéité montrée*, c'est-à-dire explicite dans le sens où ces formes « *inscrivent de l'autre dans le fil du discours* » (*ibid.*).

Bakhtine l'évoque ainsi :

« *Le discours d'autrui constitue plus que le thème du discours; il peut faire son entrée dans le discours et sa construction syntaxique pour ainsi dire « en personne », en tant qu'élément constitutif particulier* » (Bakhtine & Volochinov, M.P.L: 161).

D'un point de vue thématique, il constitue une transmission de la parole d'autrui. On considère qu'il témoigne d'une autre énonciation, différente de celle du locuteur. D'un point de vue formel, Bakhtine précise : « *en personne* ». En effet, dans le cas du discours direct notamment, le discours qui est rapporté conserve toutes les marques déictiques et modales du discours-source.

Le discours rapporté apparaît ainsi comme l'interaction de deux énonciations. Cette interaction se matérialise par la transmission de la parole, qui selon les langues se réalise, grâce à des constructions stables (Bakhtine & Volochinov, M.P.L :1929-77).

Par ailleurs, Bakhtine met en lumière l'étape antérieure à l'expression extérieure (discours externe), porteuse de cette transmission du discours d'autrui. Cette étape est constituée par l'appréhension de cet autre discours par le locuteur.

C'est ainsi, dans le *discours intérieur* préalable pour Bakhtine à tout acte de parole, que se manifesteront *les forces sociales organisées* ou *tendances sociales*. Ce sont elles qui détermineront l'orientation du discours vers un tiers, et qui prévaudront à son organisation formelle. Ainsi, si nous élargissons ce processus bakhtinien à l'acquisition d'une langue seconde, nous pouvons considérer que le sujet éprouve d'abord l'énoncé d'autrui dans sa conscience, puis l'exprime ensuite au travers d'un *discours intérieur*. L'expression extérieure qui en découlera sera éminemment liée aux *tendances sociales*, au cadre socioculturel dans lequel il est produit. La spécificité de notre corpus réside sans doute aussi dans le fait que si, comme le souligne Bakhtine, notre locuteur « *est un être rempli de paroles intérieures,* » ces mêmes paroles peuvent avoir été prononcées dans une autre langue que sa langue première. (*Ibid.* : 165). L'*appréhension de cet autre discours* consistera donc aussi pour le locuteur-apprenant en une appréhension sémantique de la réalité. C'est ainsi sans doute là que se situe *la force sociale*³¹. Cette orientation sociale au sens bakhtinien pourrait permettre pour notre locuteur-apprenant, l'élaboration du sens dans cet espace interlinguistique.

Or, parmi les indicateurs d'une hétérogénéité énonciative que nous avons relevés, certains nous donnent à penser qu'il pourrait s'agir de formes de discours rapporté, direct ou indirect. C'est à l'étude des propriétés formelles de ces deux types de discours que nous allons nous consacrer dans les paragraphes suivants.

2.3.1. *Le discours direct : une entrée en « personne »*

Selon la conception traditionnelle, le discours direct est censé rapporter plus ou moins fidèlement, l'énoncé d'un autre énonciateur auquel il délègue toute la responsabilité énonciative. Comme le rappelle Rosier, (2008), le discours direct constitue une orientation particulière de l'énoncé dans laquelle le locuteur fait le choix de conserver l'authenticité et l'intégrité du discours qui est rapporté. Les

³¹Nous renvoyons le terme de force sociale à *sociolinguistic forces* (Selinker, 2014).

éléments linguistiques et les marques typographiques de l'écrit ont alors pour fonction de protéger le discours initial de toutes infiltrations du deuxième énonciateur. L'énoncé cité se trouve donc enchâssé dans un discours citant qui introduit et présente explicitement l'origine des paroles rapportées (Bres, Nowakowska & Sarale, 2019). On pourrait ainsi le schématiser comme suit :

[E1 : énoncé enchâssant... (e1 : énoncé enchâssé)]

Le syntagme introductif et le discours cité sont en principe deux domaines énonciatifs autonomes : chacun conserve ses marques déictiques et modales propres (Rosier, 2008). A l'écrit, les marques typographiques, guillemets, tirets, italiques, explicitent donc clairement la nature et la fonction des deux domaines. Mais qu'en est-il à l'oral ? Qu'en est-il à l'oral lorsque le locuteur est un apprenant dont les capacités linguistiques se situent encore dans cet espace interlinguistique que nous avons évoqué ? La complexité de la construction du discours direct est-elle un frein à l'activité langagière ou au contraire un levier stimulant de communication ? Il est vrai que sans doute, plus que tout autre locuteur, l'apprenant en étant en situation de contact de langues, se trouve en situation hautement polyphonique et cela à plusieurs niveaux. Tout d'abord d'un point de vue linguistique, les énoncés qu'il a entendus l'ont été en différentes langues: langue maternelle, première langue seconde. La complexité de la situation est sans doute due au fait que l'apprenant, comme tout locuteur est traversé par d'autres discours, d'autres instances énonciatives mais plurilingues cette fois. Dans son *discours intérieur* (Bakhtine & Volochinov, 1929,77), ou *langue interne* (Bronckart, 1997), plusieurs langues se croisent et s'entrechoquent. De plus, lorsqu'il s'agit de rapporter un discours énoncé dans une autre langue que la langue cible, l'apprenant doit opérer une traduction en même temps qu'une restitution du discours d'autrui. Ici dans une situation d'échange dialogué, la compréhension par l'interlocuteur de l'énoncé produit, validera le discours du locuteur comme un acte réel de communication.

2.3.2. Le discours indirect

Il est d'une structuration qui peut paraître encore plus technique et complexe que le discours direct. Lorsque Bakhtine évoque la construction du Discours Indirect, il souligne la complexité de sa formation et insiste sur le fait qu'à la base de cette construction, il y a de la part du locuteur, une analyse du discours qui est rapporté :

« *L'analyse est l'âme du discours indirect* » (Bakhtine & Volochinov, M.P.L : 1929-1977:178).

En effet, si dans le discours direct, l'énoncé d'autrui fait « *son entrée en personne* » dans le discours produit, dans le cas du discours indirect, le premier énoncé est analysé puis transformé avant d'être recyclé dans cette nouvelle énonciation. Bres, Nowakovska & Sarale, (2019:182) l'explicitent ainsi : « *A la différence du discours direct qui relève de la citation, le discours indirect relève de la reformulation* ». Les propriétés formelles du discours Indirect impliquent l'élaboration de nouvelles règles syntaxiques qui entraînent la perte de l'autonomie primitive du discours qui est rapporté. Cette perte des marques linguistiques désignant l'autre instance énonciative entraîne la dilution du premier énoncé (Rosier, 2008).

Des marques de subordination apparaissent. Elles sont liées à la forme syntaxique selon laquelle « *le rapporteur fait usage de ses propres mots pour citer autrui, il reformule ses propos* » (Maingueneau & Charaudeau, 2002 :191). Cette complexification syntaxique se manifeste par la présence d'une forme composée ainsi:

[E1 énoncé citant + (Que+ e1 énoncé cité)]

Cette forme induit naturellement dans le discours cité une modification des pronoms déictiques, comme par exemple le passage du locutif *je* au délocutif *il*.

Pour Bakhtine, le discours Indirect est une forme d'orientation du discours dans laquelle, le locuteur-énonciateur choisit de ne conserver que le thème, l'objet

du discours. Le locuteur tentera de donner un équivalent sémantique du discours cité dans l'énonciation citante. Tentera seulement, car, comme le souligne Bakhtine, le discours indirect ne rend pas compte de l'intonation, des exclamations des éléments affectifs ou émotionnels du premier discours. S'il souhaite en rendre compte, le locuteur est obligé de produire un métadiscours explicatif, qui explicitera les conditions de productions affectives ou émotionnelles du premier discours.

Nous avons ainsi retracé, d'un point de vue formel, les caractéristiques essentielles de ce qui peut être considéré selon le clivage classique, comme le discours direct et le discours indirect. (Maingueneau, 1981 ; Ducrot, 1984 ; Authier-Revuz, 1992,1993). Cependant cette dichotomie grammaticale, confrontée à l'épreuve des théories de l'énonciation et des formes discursives, semble céder à la diversité des variétés formelles rencontrées (Grossmann, 1999, Rosier, 1999, 2008). Ces auteurs mettent en lumière l'existence de formes «hybrides», « *préférant ainsi raisonner en terme de continuum plutôt que de polarités opposées* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 :193). Ces usages mixtes semblent plus à même d'évoquer la grande variété des phénomènes discursifs « *notamment les diverses formes d'interactions dialogiques avec les voix citées dans le texte* » (Tuormala, 2000:40).

2.4. Conclusion intermédiaire: hétérogénéité constitutive et hétérogénéité montrée

Chez les sujets du corpus, en situation de communication exolingue et parfois d'insécurité linguistique, les propriétés formelles de tel ou tel discours rapporté (direct ou indirect) sont parfois mises à mal, au point de mettre en cause cette distinction classique évoquée *supra*. Là encore ce territoire d'acquisition que constitue l'espace interlinguistique, peut être considéré comme un lieu de création, mais création d'un système provisoire dans lequel l'apprenant doit composer avec un genre de discours. Dans son action langagière, celui-ci « *doit se couler dans un*

moûle discursif correspondant à un type de formation discursive de construction socio-historique: le discours rapporté » (Bronckart, 1987:43). Dans la complexité énonciative qui caractérise le discours de l'apprenant, ces formes de discours rapporté semblent se situer à mi-chemin entre *une hétérogénéité constitutive et une hétérogénéité montrée*, si l'on reprend la distinction d'Authiez-Revuz, (1984). L'interrogation centrale qui demeure ici, dans l'analyse de l'hétérogénéité énonciative des segments discursifs relevés, est le degré de conscience ou de non conscience par l'apprenant de cette même hétérogénéité.

Synthèse

Ce précédent chapitre vient clore le cadrage conceptuel qui marque ainsi la première partie de notre travail de recherche.

Nous avons évoqué les différents questionnements qui ont jalonné notre cheminement réflexif et qui nous ont conduite à formuler notre problématique. Celle-ci s'est élaborée à partir d'un constat, venant d'une observation récurrente de phénomènes langagiers chez les sujets-apprenants. Nous avons pu circonscrire ces phénomènes et ainsi les identifier comme étant des distorsions syntaxiques et/ou lexicales qui affectent l'énoncé dans sa matérialité la plus fine.

Si les propriétés formelles de la langue-cible semblent mises à mal dans le discours du sujet-apprenant, nous avons choisi de questionner cette apparente défaillance en la rapprochant du cadre conceptuel choisi. Ainsi en convoquant l'approche socio-interactionniste et en élargissant le principe dialogique à l'analyse du discours des apprenants du Français Langue seconde, nous avons explicité notre problématique dans laquelle l'hétérogénéité énonciative occupe une place essentielle. En effet, une altérité discursive le plus souvent implicite mais qui marque la présence de *l'autre*, laisse parfois sa trace dans l'énoncé des sujets, au travers de ce que nous avons considéré comme des traits d'hétérogénéité. Ces traits devenus des observables dans ce travail de recherche affectent les pronoms déictiques, la temporalité et la construction de la complexité.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons rappelé, d'un point de vue linguistique, les caractéristiques principales de ces différentes formes linguistiques, impactées par la présence de *cette altérité* dans ces discours en acquisition.

Dans le chapitre suivant, nous nous emploierons à expliciter la méthode d'observation et d'analyse qui nous a servi de socle pour ce travail de recherche notamment dans son positionnement épistémique. Nous nous consacrerons ensuite à rappeler l'environnement social et linguistique des apprenants de notre corpus, afin de procéder à la nécessaire contextualisation des sujets et du terrain.

Deuxième partie

Principes méthodologiques :

Réflexivité et positionnement

épistémiques

Contextualisation des sujets et du

terrain

« Le chercheur n'est pas le détenteur ni le producteur du seul savoir légitime, qui s'imposerait contre les « représentations empiriques triviales, subjectives et erronées » de « l'homme de la rue »: les témoins, puisqu'ils informent ceux qui cherchent, sont porteurs et co-producteurs de savoirs. La mission du chercheur n'est pas de révéler la Vérité aux ignorants : elle est de mettre en perspective, de densifier et de synthétiser des savoirs épars, ou parcellaires, ou implicites »

(Blanchet, 2011 :31).

CHAPITRE IV

—

DÉMARCHES ET MÉTHODES

Dans les chapitres précédents nous avons défini les options théoriques dans lesquelles nous inscrivons notre réflexion. Ces choix nous ont permis d'identifier et de sélectionner les outils qui serviront à l'analyse, c'est-à-dire à la compréhension des phénomènes langagiers observés. Comme le rappellent Blanchet & Chardonnet, (2010), Blanchet (2004,2011) et Sauvage (2015), une réflexion de cadrage épistémologique est un préalable nécessaire à tout projet de recherche. En tant que jeune chercheuse, nous avons dû mener un travail permanent de réflexion, sur

notre propre démarche. Cette attitude épistémique, au sens de Piaget³², s'est avérée fondamentale pour s'assurer que la démarche scientifique entreprise, correspondait bien aux critères de scientificité classiques, admis par les sciences humaines et sociales. La méthode de recherche qui est choisie devient, de fait, un élément essentiel de ce cadre épistémologique. Ici, elle a été retenue car elle nous semblait être en lien, c'est-à-dire en cohérence avec le cadre théorique qui oriente ce travail. Ainsi la méthode et la démarche ont été déterminées au fil d'un long cheminement réflexif, prenant en compte les différents paramètres d'observation : le cadre, le contexte social, la position de l'observateur : chercheuse et enseignante, en contact direct avec la réalité du terrain d'observation.

1. Introduction

1.1. Observation en milieu naturel

Rappelons que notre travail de recherche consiste en l'analyse de discours de jeunes apprenants du français, dans les premiers mois qui suivent leur arrivée en France. Notre observation se situe dans leur domaine naturel de production, c'est-à-dire dans un contexte scolaire, lieu d'apprentissage mais aussi lieu d'échanges souvent informels avec l'enseignant ou entre pairs. Nous avons explicité dans les chapitres précédents, la problématique qui est la nôtre, construite à partir d'un constat selon lequel l'apprenant semble opérer une distorsion syntaxique dans lequel le sens semble se perdre, mais *semble* seulement. L'interlocuteur est souvent désorienté par cette hétérogénéité énonciative qui affecte la syntaxe et le lexique,

³² PIAGET, J. (1967 : 6). *L'épistémologie, c'est l'étude de la construction des connaissances valables.*

au point de devoir recomposer lui-même le sens de l'interaction. Ces variations langagières des énoncés des apprenants sont repérées et identifiées comme des phénomènes langagiers : c'est à dire un comportement verbal dans un espace discursif d'échanges spontanés. Or, rappelons-le ici, c'est bien la récurrence et la fréquence des phénomènes qui nous ont interpellée. La confrontation pour l'observatrice-chercheuse et enseignante à l'itération de ces phénomènes langagiers ne pouvait que susciter un questionnement tant au niveau du sens que de leur origine dans leur histoire discursive. D'un point de vue méthodologique ces récurrences constituent ici dans notre travail de recherche, *un cumul d'expériences empiriques* comme le définit Blanchet, (2011:10). Cette étape et le questionnement épistémologique qui la complètent ont été nécessaires à l'élaboration d'un projet de réponse adossé au cadre théorique défini dans les chapitres précédents et qui devient ainsi l'élément essentiel d'analyse et de synthèse. Nous emprunterons à Paillé & Mucchielli, (2010 : 39) ce qui fut notre tâtonnement : « *un phénomène pris tout seul en dehors de tout contexte (...) ne peut pas prendre un sens car le sens est toujours confrontation, comparaison, évaluation, mise en perspective* ». Dans notre démarche, le point de départ, repose sur notre intuition de chercheuse, basée sur la mise en relation de phénomènes langagiers avec une recherche de significations. Ainsi ces phénomènes langagiers deviennent des objets significatifs au regard d'une interprétation qui ne peut-être que contextuelle. Comme le rappellent Paillé & Mucchielli, (*ibid.*) mettant en scène le chercheur : « *le significatif - pour moi - dépend du contexte que les circonstances me font privilégier* ». Ces différents questionnements nous ont permis d'affiner puis d'orienter notre positionnement méthodologique. Ainsi, pour la mise en place de ce cadre, le paradigme d'analyse qui nous a séduit dans la littérature française, est l'approche sociolinguistique de Blanchet & Chardonnet, (2011)³³. C'est à l'explicitation de ce cadre que nous allons nous consacrer dans les paragraphes suivants.

³³Blanchet & Chardenet (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

1.2. Une méthode empirico-déductive et ethnographique

Nous avons conscience des multiples débats qui ont animé la recherche scientifique en confrontant notamment aux critères de scientificité, les approches hypothético-déductive et empirico-inductive. Chacune de ces approches choisies témoigne d'un positionnement épistémologique qui engage profondément un travail de recherche. Ainsi, notre positionnement par rapport au sujet choisi est celui qui nous a semblé le plus approprié à notre domaine d'investigation. Rappelons que notre projet est de proposer une interprétation visant à une compréhension de phénomènes langagiers produits dans un contexte social particulier et observés sur leurs terrains spontanés. (Blanchet, 2011) Nous nous attacherons particulièrement au sens que ces phénomènes ont eu pour leurs acteurs eux-mêmes, et pour nous, observatrice impliquée ou pas dans l'interaction langagière.

Les phénomènes observés ont induit l'interprétation, il n'y a pas eu d'hypothèse(s) de départ à valider ou à invalider, ce qui sous-entendrait que la réponse aurait été prédéterminée comme le souligne ainsi Blanchet, (2011 :16-17) : Celui-ci présente la méthode hypothético-déductive quantitative comme peu ou mal et mal adaptée aux sciences humaines et sociales. :

« La méthode hypothético- expérimentale décontextualise et artificialise les observations pour neutraliser la complexité des variables et les maîtriser. L'expérimentation est organisée à partir d'une hypothèse intellectuelle émise par le chercheur qu'il faut valider ou réfuter notamment par l'argument de la fréquence statistique (supposer garantir une objectivité intrinsèque, elle-même renforcée par le fait que le chercheur se positionne hors du monde social et isolée de ses influences)».

Ce positionnement ne correspond pas à notre démarche qui, comme nous le rappelons *supra* est la conséquence de faits qui nous ont interpellée. La réflexion conduite prendra ainsi la forme d'un questionnement, auquel nous tenterons d'apporter des éléments de réponse. C'est ainsi une méthode Empirico-Inductive (E.I) qui s'est naturellement imposée car elle prenait en compte deux paramètres. Tout d'abord la priorité de notre travail, est de mettre l'accent sur la recherche de significations et l'interprétation de ces phénomènes langagiers particuliers. Le second paramètre se situe dans la prise en compte essentielle du contexte social de production, l'accès direct aux acteurs eux-mêmes : les apprenants du français, lors de la collecte des données.

Une démarche ethnographique mais aussi l'observation participative ont fini par s'imposer d'elles-mêmes, dans une cohérence de situation et de mise en action du cadre théorique. Comme le rappelle Vasquez-Bronfman & Martinez, (1996 : 21), « *l'ethnographie se caractérise par une démarche qui part d'interrogations issues du terrain et qui vise à construire des théories assises sur l'étude du terrain.* » Dans le cas présent, c'est bien notre statut d'enseignante de français langue seconde auprès de jeunes élèves allophones qui nous a permis de pénétrer le terrain et de façon empirique, de soulever les interrogations qui nous ont conduite à élaborer notre méthode d'investigation. Ces questionnements provenaient de l'observation linguistique des différents échanges entre les apprenants et moi-même, l'enseignante ou bien entre eux ou avec d'autres adultes de la communauté éducative.

Cette approche semble convenir à notre recherche car il s'agit bien en effet, de l'analyse de comportements verbaux dans une relation d'échanges sociaux et dans un contexte naturel de production.

1.3. Une approche qualitative

Blanchet, (2011:14) rappelle avec force qu'en sciences humaines et sociales, « *il ne peut pas y avoir "d'objet"³⁴, il n'y a que des "sujets"* ». Notre démarche ethnographique est de fait, soumise aux comportements humains intimement liés à la complexité des facteurs psycho-sociologiques et affectifs qui gouvernent la vie sociale et la relation à autrui. Les sujets observés sont à la fois libres de leur pensée et de leurs actions et à la fois soumis aux variables liées à leur parcours de vie. Dans cet espace interlinguistique dans lequel ils évoluent en acquisition du français, leur production langagière est ainsi de fait, soumise à différents facteurs d'intersubjectivité qui en font la grande variabilité, mais aussi la richesse. Ces différentes considérations retenues, une approche qualitative nous semblait ainsi plus appropriée à la situation précise de notre travail de recherche qui analyse des discours en acquisition. Pour nous, en tant que doctorante, nous ne marquons pas là un rejet sans appel de l'approche quantitative qui connaît un engouement notable en sciences humaines. Nous proposons cependant de rendre compte de processus d'acquisition qui mobilisent le sujet dans toute *sa complexité* et dont les caractères non-prédictifs peuvent difficilement se soumettre à ce que Desrosière, (2008) appelle *la domination idéologique du chiffre*. Dewaele rappelle que Selinker lui-même abandonna l'approche quantitative au profit de données qualitatives (2003 :7). Celui-ci développa une profonde méfiance pour l'analyse statistique qu'il ne jugeait pas assez proche des réalités de l'observation. Nous considérons par ailleurs à l'instar d'Augé & Colleyne, (2004 : 123), que notre observation *se « concentre sur les interactions entre groupes (...) empiriquement observables sur le terrain »*. L'observateur au rôle double d'apprenti-chercheur et d'enseignant, enregistre, écrit sur son expérience de terrain. Cette position génère de fait sur le protagoniste une nécessaire réflexivité, une conscience accrue de son rôle et une remise en cause de *ses découpages de la réalité* (Augé & Colleyne, 2004 : 82).

³⁴Nous garderons le terme *d'objet* par commodité rédactionnelle.

Ces découpages s'ils sont inévitables dans nos analyses, doivent-ils être nécessairement soumis à une classification comptable ? Vasseur (2005 : 60) soulève le risque « *de classer et compter les actes de langages, car où s'arrête une séquence, s'il y a changement de thème ou passage d'un sous-thème à un autre* » ? » Ainsi à l'instar de Vasseur, (2005 : *ibid.*), ce qui nous paraît le plus important ici, est de tenter de comprendre la gestion linguistique et sociale de l'interaction par ces jeunes locuteurs, apprenants du français. De plus, comme nous l'avons explicité *supra*, notre objectif est de mettre en lumière les traits saillants d'un comportement verbal particulier. Les échanges se produisent dans un contexte donné, entre des interactants soumis à des contraintes linguistiques particulières en lien avec leur degré d'acquisition du français langue cible. En ce sens, une analyse descriptive qualitative nous paraît plus en adéquation avec la problématique qui est la nôtre.

2. Une observation directe

Notre statut d'enseignante en UPE2A présente l'intérêt d'un accès direct au terrain d'observation. Cette situation nous permet de saisir l'instant de la production verbale dans les interactions sociales, durant lesquelles ces phénomènes langagiers se produisent. Comme le rappellent Quivy & Campenhoudt, (2000 : 177), l'intérêt de cette position pour le chercheur, est de mesurer les effets produits sur les différents acteurs de l'échange et sur les locuteurs eux-mêmes au moment même de la production orale. Cependant, nous avons conscience que ce type d'observation peut mettre en difficulté la nécessaire distance qui prévaut à l'analyse dans tout travail de recherche. Ne pouvant réfuter ces différents facteurs de subjectivité, nous avons cherché les éléments qui nous permettront une nécessaire objectivation.

2.1. Conserver des traces

Comme dans toute démarche ethnographique de recherche dans laquelle l'observateur est partie prenante du milieu étudié, on peut s'interroger sur l'objectivité du regard porté. Ainsi, dans un nécessaire souci d'objectivation, la conservation des traces de ces interactions verbales représentait pour nous un outil essentiel. En effet, comme dans toute approche ethnographique, et à l'instar de Blanchet, (2000) citant Kerbrat & Orecchioni, (1998), « *l'introduction du concept d'interaction en linguistique a des effets profonds : respect absolu des données, c'est-à-dire réhabilitation de l'empirisme descriptif, et souci de travailler à partir de corpus d'enregistrements d'interactions autant que possible authentiques.* » C'est ainsi, dans ce sens, que nous avons choisi l'option technologique des enregistrements : audio ou vidéo, complétée par la prise de notes. Ces différents média participent à notre démarche d'objectivation. Ils nous permettent une analyse et un traitement « à distance » de l'échange effectif, dans lequel bien souvent, nous sommes nous-même impliquée. Nous expliciterons *infra* le détail des dispositifs technologiques que nous avons adoptés.

2.1.1. *Dualité des rôles : observation et action*

Ici l'objet de recherche, les segments discursifs, sont prélevés dans le flux verbal, sélectionnés, choisis en fonction de leur pertinence et de leur fonction démonstrative au regard de la problématique retenue, engageant ainsi la seule subjectivité de l'enseignante-observatrice. Ainsi et dans le cas présent, il était souvent difficile de séparer l'observation de l'action et cela, comme nous allons l'explicitier plus bas, même si les interactions relevées avaient lieu sur des temps informels, c'est-à-dire hors temps d'enseignement. En effet, il s'agit toujours de l'enseignante qui est aux commandes, investie dans son rôle et sa position institutionnelle. Bien sûr, cela a supposé une nécessaire répartition des rôles, pour ne pas se laisser absorber par

par la seule intervention pédagogique. Il a fallu bien souvent se défaire de ce rôle d'enseignante pour n'investir que la seule position d'observatrice. En effet l'objectif des séances pédagogiques n'est-il pas d'amener les apprenants à acquérir les propriétés formelles du français ? Or, rappelons-le, les segments discursifs que nous soumettons à l'analyse sont souvent très éloignés de la norme attendue. Une nécessaire distance a dû être observée pour respecter la spontanéité de la parole et permettre ainsi le recueil de ce qui devient à nos yeux, des observables. De plus, pour les apprenants eux-mêmes, la maîtresse de la classe reste l'adulte référent, détenteur du savoir institutionnel, au regard certes bienveillant, mais normatif et évaluateur. Ces éléments constituent différents paramètres qu'il a fallu nécessairement prendre en compte dans l'analyse des données.

Par ailleurs, dans la démarche qui est la nôtre, le terme de *donnée* mérite d'être questionné. Nous l'utiliserons par commodité lexicale car la donnée est un composant incontournable de tout type de recherche, mais nous le substituerons volontiers au terme *d'observable(s)*, qui correspond davantage ici à la réalité du contexte d'observation. Car en effet, comme le précise Blanchet, (2011 :12), « *le terme donnée est inapproprié car rien n'est « donné» : tout est suscité, pris, transformé en observable par le chercheur* ».

2.2. Conclusion intermédiaire: un engagement

Au terme de l'explicitation de notre méthode et démarche, nous pouvons rappeler la difficulté qui a été la nôtre de faire un choix entre les différentes approches. Nous considérons ainsi que la démarche et approche choisies : ethnographique et Empirico-Inductive qualitative, constituent un engagement qui oriente désormais nos analyses. Ne pouvant nous défaire d'une certaine forme de subjectivité inhérente à tout processus de recherche (Blanchet, 2011), nous avons décidé de recueillir les données sous différentes formes qui impliquaient pour deux d'entre-elles

Deuxième partie

des moyens technologiques : vidéos ou audios. Nous avons également complété ces enregistrements par la prise de notes spontanée.

CHAPITRE V

-

QUESTIONNER L'ORALITÉ

1. Introduction

En analyse de discours, questionner l'oralité des sujets, c'est-à-dire la parole, la langue parlée, revient à retrouver la mise en scène des différentes subjectivités exprimées. Depuis le début du 20^e siècle, la littérature historique sur le sujet avait déjà mis en lumière l'incidence des facteurs sociaux et subjectifs dans la production langagière (Bally, (1913) ; Henry, (1896), Damourette & Pinchon, (1911-1940)³⁵. Dès cette époque, la variabilité langagière énonciative et discursive devient une réalité de l'interlocution, de l'échange de paroles. La considération des différentes manières d'utiliser la langue orale met en avant les pratiques énonciatives du sujet-parlant au travers des postures énonciatives. Ainsi, les différentes dénominations comme par exemple, le débat, la dispute, la conversation, induisent un certain

³⁵ BALLY, CH. *Le langage et la vie* (1913) ; *Linguistique générale et linguistique française* (1932). HENRY V., *Antinomies linguistique* (1896), réédition 2001. DAMOURETTE, J. & PINCHON, E. *Essai de grammaire de la langue française* (1911-1940).

nombre de contenus thématiques et décrivent un type de relation à autrui³⁶ (Hagège, 1995). L'oralité est ainsi une composante essentielle du lien social. L'oral conversationnel est un type d'échange dans lequel la relation entre les sujets qui composent l'interlocution est faite de réciprocité et généralement, d'une certaine forme d'égalité relationnelle.

Or, les types de situations orales sur lesquelles portent nos analyses ont été amplement définis par la recherche en didactique des langues. Celle-ci a proposé des constructions notionnelles autour des phénomènes de communication interlinguistique. (Porquier, 1994) Nous utiliserons cette terminologie (souvent dichotomique), pour décrire les situations d'interdiscours ou d'interparole que nous proposons à l'analyse.

1.1. Un type particulier de communication exolingue

Les relevés rendent ainsi compte d'interactions entre divers adultes de la communauté éducative et les élèves de l'UPE2A, parfois entre pairs, apprenants du français, ou élèves de classe ordinaires, locuteurs natifs du français. Dans ces différents cas, la situation de communication est dite exolingue. Selon Porquier, (1994 : 164), le terme *exolingue* se définit par son opposition au terme *d'endolingue*. Il s'agit ainsi d'une situation dans laquelle les différents participants de l'interlocution communiquent « *par des moyens autres qu'une langue maternelle commune aux participants* » : Porquier, (1994 : *ibid.* rappelle à ce propos que cette distinction a été un cadre notionnel fort utile dans les décennies précédentes, car elle a eu l'intérêt de cerner aisément une situation spécifique (*Porquier: ibid.*). Cependant Porquier souligne également les limites de cette dénomination qu'il trouvait trop sommaire, car ne couvrant pas tous les types d'asymétries de ce type de situations de

36 HAGEGE, C (1995) *L'homme de parole*, Fayard.

communication. Les situations orales que nous observons et analysons sont marquées par une inégalité relationnelle prenant différentes formes d'asymétrie. Nous retiendrons que les différents facteurs qui définissent ces situations sont de trois ordres :

- Une opposition entre locuteur natif et non natif, lorsqu'il s'agit d'une conversation ayant lieu entre l'apprenant et l'enseignante ou un autre adulte de la communauté éducative de l'école.
- Et/ou une opposition entre plurilingue et monolingue
- Et/ou une opposition marquant une différence de statut : professeur/ apprenant, enfant/adulte ; chacun ayant ses codes linguistiques respectifs (Grosjean, 1984 ; De Pietro, 1988).

Ces types de situations communicationnelles génèrent des comportements langagiers spécifiques entre l'adulte-enseignant ou tout autre intervenant, mais aussi avec des pairs : autres EANA provenant du même pays d'origine ou d'autres pays sans liens linguistiques entre eux.

Comme nous l'avons déjà explicité c'est la récurrence d'un type particulier de comportement langagier qui nous a interpellée. Nous avons explicité dans le chapitre III, ces différentes distorsions syntaxiques et lexicales qui affectent l'énoncé dans sa matérialité fine. Nous avons montré que l'énoncé était parfois si éloigné de la norme attendue que les interlocuteurs se doivent de reconstituer le sens grâce à une interprétation contextuelle. Les observations réalisées s'inscrivent donc dans ce cadre très précis d'interactions verbales.

Il nous est apparu comme nécessaire d'observer des situations de communication les plus variées possibles afin que les échanges produits aient lieu entre différents participants.

1.2. Nature et thématiques des différentes interactions

Les observations que nous avons réalisées rendent compte d'échanges conversationnels de différentes natures (i) (ii) :

- (i) Nous avons enregistré ces phénomènes langagiers lors d'échanges réalisés pendant des temps informels, c'est-à-dire lors de conversations à bâtons rompus dont les seules contraintes discursives étaient celles inhérentes à la production orale. Il ne s'agissait pas purement de situations d'enseignement-apprentissage. Ces échanges exolingues avaient lieu entre la chercheuse-enseignante, ou d'autres membres de l'équipe pédagogique et les apprenants. Ils étaient aussi réalisés entre pairs : enfants scolarisés dans l'UPE2A dans laquelle s'est déroulée la recherche ou bien entre élèves locuteurs natifs en France. Ce type d'interactions étant composé d'échanges spontanés entre les participants, les thématiques abordées sont ainsi d'une grande variabilité.

- (ii) Dans le deuxième cas, nos relevés ont été effectués en début de séance de Français Langue Seconde, avant le commencement de l'activité pédagogique d'enseignement-apprentissage. Nous avons choisi ce temps de mise en place, juste après l'installation physique dans la salle de classe. Il s'agit d'un temps particulier qui est celui des retrouvailles entre l'enseignante et les apprenants, mais aussi des différents élèves issus de classes différentes. Si ce temps a été choisi pour les enregistrements, c'est parce que notre expérience nous a souvent montré que cet instant permettait de capter une parole ouverte. En effet, ces moments sont fréquemment occupés par une prise de parole spontanée, liée à l'arrivée physique dans la classe. Ces entre-temps sont

l'occasion pour les apprenants d'évoquer un vécu ou une expérience. C'est en effet un moment pendant lequel le sujet est encore l'enfant, chargé de ce qui compose les événements ou les émotions de son quotidien et dont il ressent parfois le besoin de partager le contenu avec ses pairs, ou dans la confiance avec l'enseignant. Il n'est pas encore tout à fait l'élève soumis aux injonctions des apprentissages qui vont suivre. Il est vrai, comme le soulignent (Blanchet & Chardonnet ; Razafi, 2011 : 31) que susciter une parole ouverte peut constituer un véritable défi chez des apprenants entre 6 et 11 ans, récemment arrivés en France et n'ayant à leur actif communicationnel que quelques éléments langagiers de la langue cible relevant du niveau A1 (*voir infra*). De plus, l'école comme contexte social de production, peut se révéler un environnement potentiellement inhibant, et générer un ressenti négatif d'oral surveillé ou évaluateur. Nous avons en effet conscience de l'aspect émotionnel considérable que peut représenter la prise de parole pour un apprenant dans une salle de classe, lieu d'enseignement (Riquois, 2018). Nous avons donc dû prévenir ces éventuelles inhibitions. Pour favoriser ces comptes rendus ou ces confidences, nous avons sollicité la parole des apprenants en proposant des questions ouvertes et des échanges peu directifs dans le but d'accéder au plus près de l'énoncé brut, originel, le plus spontané possible. L'objectif était de tenter de percevoir les processus mis en place par l'apprenant dans ses stratégies de communication.

Nous avons ainsi explicité la nécessité dans notre démarche ethnographique de conserver des traces de ces interactions verbales traversées par des phénomènes langagiers spécifiques. (Chapitre III) Pour cela, nous avons dû mobiliser différentes ressources technologiques.

1.3. Conclusion intermédiaire

Dans les paragraphes précédents, nous avons explicité les différents types d'interactions que nous avons relevés et qui serviront à l'analyse. Lorsqu'il s'agissait de la parole des jeunes apprenants, nous avons considéré que leur nature exolingue était un facteur essentiel qui prévalait à l'organisation formelle de leurs énoncés. Puis nous avons évoqué la difficulté de susciter une prise de parole la moins soumise possible aux différents facteurs potentiellement inhibants du contexte social de production. En cela, nous avons rappelé que notre démarche ethnographique combinée à notre statut d'enseignante partie prenante de l'observation nous permettait un accès direct au terrain en milieu naturel. Cet accès nous a permis de rencontrer des situations d'échanges et de prises de paroles variées et fréquentes. La nécessité de garder des traces de ces différentes interactions pour répondre aux exigences analytiques nous a amenée à opérer des choix technologiques. C'est à l'évocation de ceux-ci que nous allons nous consacrer dans les paragraphes suivants.

2. Conserver des traces: répondre aux exigences analytiques

Nous allons expliciter dans la section suivante, les différents modes de conservation de ces différentes interactions verbales collectées en milieu naturel.

2.1. Les dispositifs technologiques

Les enregistrements audio ou vidéo ont été la base de notre mode de conservation des données. Ils ont eu lieu dans leur milieu naturel de production, c'est-à-dire dans l'institution scolaire, dans la salle de classe. Ils ont eu pour objectif de réaliser la nécessaire *adéquation entre les dispositifs technologiques et les exigences analytiques* (Jouin, Chardon & al. 2010 : 53). En effet, notre problématique se focalisant sur l'analyse de phénomènes langagiers marquant une hétérogénéité énonciative, il était ainsi fondamental d'observer les segments discursifs dans la globalité de l'interaction, dans son organisation, sa progression au travers des différents tours de parole. Ainsi, la conservation de ces phénomènes par le biais de dispositifs technologiques, nous permet d'analyser à distance le rôle, c'est-à-dire la contribution linguistique, mais aussi thématique et émotionnelle de chacun des interactants dans la réalisation de ces interactions.

Pour ce faire, les enregistrements ont été réalisés en plusieurs prises et régulièrement. Ils sont de durées variables allant de 2 minutes à 10 minutes selon la modalité choisie (audio ou vidéo). Ces collectes se sont répétées sur un temps qui peut être assez long, parfois deux fois par semaine, durant toute une année scolaire, notamment si de nouveaux EANA venaient s'ajouter aux groupes déjà existants.

2.1.1. Les enregistrements audio³⁷

Il a fallu obtenir une certaine familiarité avec les sujets observés pour qu'ils acceptent de se prêter au jeu des enregistrements audio. Les premiers temps, l'utilisation de l'appareil semblait perçue comme une oreille inquisitrice dont ils ne comprenaient pas la fonction puisqu'il n'y avait pas d'utilisation pédagogique : il

³⁷ L'appareil utilisé est un enregistreur audio vocal dictaphone, de petite taille.

n'entrait pas dans la mise en place d'une séance d'apprentissage. Puis petit à petit, l'appareil a été lui-même oublié, la parole s'est peu à peu libérée. C'est dans ces moments d'échanges sans contraintes discursives, lors des digressions des apprenants, ou pendant des conversations à bâtons rompus, que nous avons laissé l'enregistreur volontairement allumé pour saisir ce type d'interactions dans lesquelles le sujet baisse la garde sur le plan de la vigilance syntaxique notamment. Son expression est libérée des jugements évaluateurs de l'enseignant. Les thèmes abordés sont ainsi variables et contrastés, ils touchent souvent les domaines de la vie quotidienne, des relations familiales, de l'affect. Ils permettent aussi de saisir tous types d'interactions verbales notamment celles qui échappent à l'observatrice. Ainsi nous avons pu enregistrer des bavardages entre pairs à l'éventail thématique très large, allant du conflit à la confiance.

Par ailleurs, l'organisation matérielle de la salle de classe d'UPE2A, diffère des salles de cours ordinaires. Les groupes allant de 3 à 8 sujets, ceux-ci sont parfois regroupés autour d'une même et grande table afin de faciliter les interactions entre pairs. Dans d'autres cas, les tables individuelles se font face afin de former un îlot. Dans chacune de ces différentes situations, l'enregistreur est déposé au centre du groupe d'apprenant comme nous pouvons le voir dans le schéma suivant :

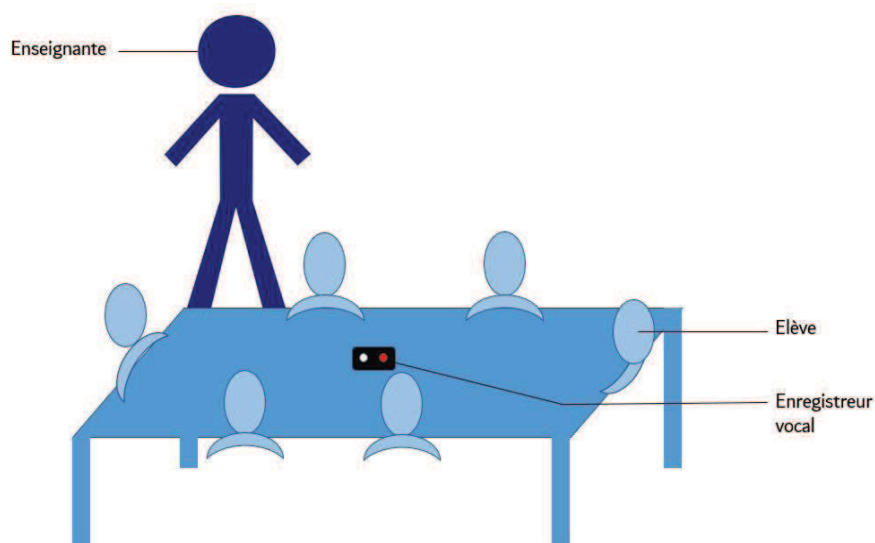


FIGURE 1 : SEANCE D'ENREGISTREMENT AUDIO.

Cependant dans notre travail de recherche, le seul enregistrement audio peut se révéler parfois lacunaire. Nous avons eu recours à des enregistrements vidéo en complément et cela pour différents facteurs que nous allons expliciter.

2.1.2. Les enregistrements vidéo

Dans notre recherche, les enregistrements vidéo présentent des spécificités non négligeables en matière de collecte de données d'un corpus oral. Comme le rappelle Veillard, (2013 : chap. V ³⁸), *les enregistrements vidéo entretiennent un rapport analogique avec la réalité*. Cet aspect, essentiel pour nous, observateur, mais souvent partie prenante de l'interaction, nous permet d'analyser *a posteriori*, différents détails du comportement verbal, mais aussi gestuel et affectif qui aurait pu nous échapper. Nous pouvons déterminer précisément quel interactant prend la parole, mais aussi comme le souligne Veillard, (*ibid.*) « repérer des comportements souvent trop insignifiants ou trop courts pour être observables à l'œil (ou à l'oreille) ». En effet, ce recours technologique permet de fixer dans l'image l'exhaustivité du comportement. En augmentant ainsi l'acuité de l'observation, nous percevons plus finement les hésitations, les interruptions ou prises de paroles, ainsi que les postures gestuelles. Ces différents éléments inhérents à l'interaction peuvent être déterminants et signifiants pour l'analyse. De plus, tout comme les enregistrements audio, cet outil technologique nous donne la possibilité de voir et revoir autant de fois que nécessaire, d'accélérer ou de ralentir la prise effectuée.

Cependant, à la différence de l'enregistrement audio qui, comme nous l'avons vu, peut se réaliser grâce à un appareil technologique qui sait se faire très rapidement oublier, l'enregistrement vidéo a l'inconvénient de pouvoir plus difficilement

³⁸ VEILLARD et TIBERGHIEU (dir.). *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Nouvelle édition Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2013. Extrait de la version numérique consultée en ligne et ne possédant pas de pagination dans le format version PDF. Nous citons ainsi seulement, le numéro du chapitre

dissimuler sa présence. Il nous a donc fallu la justifier auprès des sujets du corpus. Nous avons donc explicité le fait qu'il s'agissait d'un enregistrement ayant trait à un travail personnel sans aucun lien avec une évaluation des apprenants. Là encore, cette explication était essentielle afin de contrecarrer le plus possible les éventuelles inhibitions dues à la présence intrusive d'une caméra. La mise en place récurrente du dispositif a permis de modérer son effet potentiellement inhibant à défaut de le banaliser complètement.

Comme les enregistrements audio, les prises d'images avaient lieu sur ces temps informels évoqués (*supra*) une à deux fois par semaine. Leur durée varie de 2 à 8 minutes selon le contexte de l'interaction. La prise d'images est réalisée par un téléphone mobile parfois tenu par nous-même, ou souvent posé et calé sur la table selon le schéma suivant :

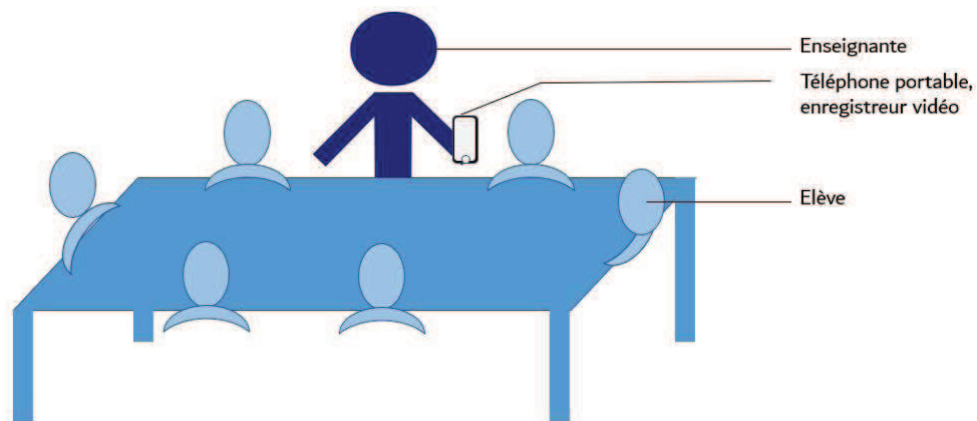


FIGURE 2 : SEANCE D'ENREGISTREMENT VIDEO.

Ces enregistrements exploités ont parfois donné lieu à des transcriptions que nous retrouvons en annexe. Ce sont ces *verbatim* qui nous serviront de support pour l'analyse des données.

2.1.3. La prise de notes

Les deux outils technologiques que nous venons d'évoquer demandaient de la part de l'observatrice-enseignante une certaine anticipation. Il fallait en effet préparer et installer le matériel. Conséquemment, les enregistrements étaient effectués sur un temps qui leur était imparti comme nous l'avons évoqué *supra*. Cette collecte nous a permis de recueillir un volume important de données. Cependant, la parole des sujets, jeunes apprenants du français, est souvent marquée par une forte spontanéité. Leur recherche ou besoin de communication sont fréquents et ne se cantonnent pas aux espaces temporels réservés à ceux-ci pour notre travail de recherche. De plus, les temps de rencontre entre nous-même et les EANA apprenants du français, étaient quotidiens et réguliers³⁹. Les occasions de capter la parole des apprenants étaient de ce fait multiples, les situations orales conversationnelles fréquentes et répétées. La variabilité de leur contenu thématique et formel était d'une grande richesse. Or, ces types d'échanges échappaient à nos enregistrements. Nous avons eu ainsi souvent l'occasion d'être confrontée à des situations d'interactions verbales dans lesquelles parfois nous participions et qui étaient marquées par ces distorsions linguistiques formelles que nous avons décrites dans le chapitre II. Nous avons noté, lorsque c'était matériellement possible, quelques segments discursifs que nous venions d'observer et qui semblaient comporter des traits de cette hétérogénéité énonciative qui sert de base à notre problématique d'analyse. Ces notes ont constitué des *verbatim* supplémentaires qui viendront s'ajouter aux autres, composés par les divers enregistrements.

³⁹ En évoquant (*infra*) notre terrain de recherche, nous expliciterons les modalités de la prise en charge des EANA dans l'Unité Pédagogique pour élèves allophone (UPE2A).

2.2. Conclusion intermédiaire

Dans les chapitres précédents, nous avons exposé les principes d'élaboration des instruments permettant de collecter nos données. À l'instar de Quivy & Campenhoudt, (2006), nous avons souligné que cette observation directe nous permettait de capter ces comportements langagiers [...] « *au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage* » (*ibid.* :177). Les différentes formes d'enregistrements vidéo ou audio ont été complétées par la prise de notes. Cette forme de collecte nous a permis de rendre compte d'échanges verbaux qui échappaient au temps de recueil imparti, mais qui se révélaient riches de ces phénomènes langagiers que nous présentons à l'analyse.

Synthèse

Cette dernière section, consacrée à la description des outils qui nous ont permis de collecter nos données, vient clore le dernier chapitre évoquant notre cadre méthodologique (Chapitre V). Dans le chapitre précédent (Chapitre IV), au travers de notre choix de méthode, nous avons défini notre positionnement épistémique qui oriente notre recherche. C'est ainsi une méthode ethnographique qui a été retenue, car elle semblait naturellement déterminée par le fait que notre terrain d'investigation coïncidait avec notre lieu de travail et l'objectif de celui-ci qui est l'enseignement du français langue-cible. Une démarche Empirico-Inductive qualitative s'est donc aussi imposée d'elle-même dans une cohérence de situation et de mise en œuvre de notre cadre théorique.

Par ailleurs, nos analyses portant intégralement sur un corpus oral, nous nous devons de préciser la nature des types d'interactions que nous observions et dans lesquelles se situent linguistiquement, mais aussi socialement ce que nous considérons comme *des observables* (Blanchet, 2001). Ainsi, nos relevés sont composés d'interactions exolingues dans le sens où celles-ci s'effectuent dans une autre langue que la ou les langues premières (Porquier, 1984). A cette exolinguisme se rajoute différents types d'asymétrie communicationnelle. En effet, différents facteurs linguistiques, mais aussi sociaux sont à prendre en compte pour nos analyses. Nous avons retenu les oppositions natif /non-natif ; plurilingues/monolingues; professeur apprenant; enfant/adulte. Par ailleurs, nous avons mis en avant la difficulté de susciter chez les apprenants, une parole ouverte dans un contexte institutionnel d'oral surveillé potentiellement inhibant. En ce sens, nous avons précisé que notre statut d'observatrice-enseignante partie prenante du terrain avait été un facteur facilitateur. En effet, il nous avait permis d'accéder à des situations d'échanges les plus variées possibles, hors séances d'enseignement.

CHAPITRE VI

-

ANALYSE DE DISCOURS ET ACQUISITION : LES SUJETS ET LE TERRAIN SCOLAIRE DE LA RECHERCHE

1. Introduction

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre I, notre travail s'inscrit à la fois en analyse du discours et en acquisition du français langue seconde. Nous avons souligné l'intention qui est la nôtre de tenter de relier ces deux domaines d'investigation scientifique au travers d'une problématique dont les objets analysés, les discours d'apprenants, sont issus d'une démarche d'acquisition d'une langue seconde : le français. En ce sens, le terrain de notre recherche est ici partie prenante de notre mise en place méthodologique. C'est bien en effet dans l'institution scolaire que ces pratiques langagières ont été relevées. Même si on peut sans doute élargir les faits observés à des expériences sociales plus larges, la prise en compte de l'environnement naturel de productions nous paraît inévitable. À l'instar de Blanchet, (2011), il est essentiel de donner une place à l'étude de la spécificité du terrain dans lequel ces phénomènes s'inscrivent. La prise en compte de l'aspect institutionnel du lieu d'observation nous permet d'opérer la nécessaire contextualisation que nous allons développer dans ce chapitre.

Rappelons que ce milieu naturel est avant tout un terrain social, par là même, il ne sera pas seulement considéré comme un espace géographique : ici l'École, mais aussi comme un espace temporel et comme un réseau d'interactions sociales, et notamment dans le « *sens d'une micro-situation d'interactions* », comme le définit Blanchet, (2011 : 18).

1.1. Le terrain (scolaire) de la recherche

Notre terrain d'étude est étroitement lié à nos contraintes de travail. Il varie donc chaque année, en fonction du nombre d'arrivées des enfants, dans les différents secteurs de la ville. Pour chaque année scolaire, les EANA de la ville de Sète sont répartis sur 4 ou 5 groupes scolaires, déterminés en fonction de leur domiciliation. L'école est ainsi le lieu institutionnel dont l'intention, la fonction, les objectifs représentent pour un jeune EANA, l'apprentissage du français, langue de scolarisation, mais aussi langue de la société d'accueil avec toute la charge socio-affective que cela comporte. Si la nécessité d'apprendre le français n'a pas été explicitée par la famille ou l'entourage de l'apprenant, elle devient de fait une nécessité sociale. Les différents dispositifs mis en place par l'école de la République constituent ainsi le cadre essentiel de la prise en charge scolaire des nouveaux apprenants du français. Tout comme le regard porté sur ce type particulier d'apprenants, les différentes structures ont notablement évolué dans les dernières décennies.

1.1.1. Les EANA dans les textes officiels de l'Éducation nationale

Faisant suite à l'ancienne version datant de 2005, le nouveau Socle Commun de Connaissance de Compétence et de Culture (SCCC) constitue, avec les

programmes officiels, le texte de référence de tout enseignant du premier et second degré.⁴⁰ Dans la dernière version de 2016, un élément attire l'attention : le terme *culture* a été adjoint aux différentes dénominations qui ciblent ses objectifs et composent le titre. Il est à noter que ce terme est au singulier alors que les autres éléments (*connaissances, compétences,...*) sont eux, au pluriel. L'intention est claire, si l'école de la République reconnaît la pluralité de l'accès au savoir qui participe à la formation du futur citoyen, cette même École se doit d'inculquer une Culture commune à tous. La position idéologique du texte institutionnel est ici sans équivoque. L'acquisition de cette Culture, qui regroupe des valeurs communes à tous, a pour ambition pour l'élève de permettre la réussite de *sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen* (SCCCC, 2016). Au-delà des acquis purement scolaires, c'est bien de la construction de l'individu dont il s'agit. Face à la diversité linguistique et culturelle qui compose l'école de la République d'aujourd'hui, la réponse de l'Institution est la perspective « *d'une culture commune, au sens large du terme, culture partagée et partageable, qui permette aux élèves de devenir des pairs* » (Sauvage & Demougin, 2012 :2). Par ailleurs, les programmes des cycles 2, 3 et 4 parus au B.O.EN de 2015, ne mentionnent qu'une fois les élèves allophones, lorsqu'il s'agit d'évoquer au cycle 2, et au cycle 2 seulement, les élèves *aux besoins pédagogiques particuliers*, la prise en compte de l'allophonie étant perçue comme telle, c'est-à-dire comme nécessitant *des aménagements pédagogiques particuliers* (B.O, 2015 : 4)⁴¹.

1.1.2. Les UPE2A

Les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivant (UPE2A) constituent ces dispositifs spécifiques. Les premières Classes d'Initiation (CLIN), créées en

40 B.O M.E.N 2016 (SCCCC). Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

41 Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.[arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 (NOR [MENE1526483A](#))] Cycle 2:Les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux. (J) *Au cycle 2 les élèves ont le temps d'apprendre.*

France dans les années 1970, ne concernaient que le premier degré. Ce n'est que trois années plus tard qu'apparaissent en collège les classes d'accueil (CLA). Ces structures sont complétées par des Cours de rattrapage intégrés (CRI) qui dispensaient un enseignement modulable dans la durée et dans la charge horaire hebdomadaire, selon les nécessités locales. Dans les années suivantes et devant l'augmentation du nombre d'élèves allophones dans les établissements scolaires, un certain nombre de circulaires ou de notes de service se sont succédé. Elles organisent la prise en charge de ce type de public. Ces différentes mesures attestent bien d'une prise en compte réelle de la problématique des enfants migrants dans le système éducatif français. Cependant, comme le rappelle Schiff, (2004:83) les acteurs institutionnels perçoivent encore ces enfants migrants comme essentiellement, « *porteurs d'une culture étrangère ou comme des déracinés plutôt que comme des élèves dont la spécificité est avant tout d'être allophones.* » En ce sens, la dernière circulaire du MEN⁴² (2012) apporte enfin un éclairage nouveau.

1.1.3. Un tournant : la circulaire de 2012

En effet, la circulaire *2012-141 du 2-10-2012* (MEN, 2012) constitue une avancée réelle dans la prise en compte de l'allophonie. Ces élèves ne sont plus désignés par les termes de primo-arrivants ou d'ENA (Élèves Nouvellement Arrivés), mais par EANA, c'est-à-dire des élèves avant tout allophones, nouvellement arrivés en France. La modification de l'acronyme pour désigner ce type de public atteste du fait que la perception a changé : leur situation linguistique est mise en avant plutôt que leur non-compétence en français. Il n'est pas certain cependant que cette nouvelle dénomination soit suffisante, pour éviter de la part des acteurs institutionnels une catégorisation trop rapide. On remarque en effet que le terme *allophone*, adjectif ou substantif, induit bien implicitement que ces élèves n'ayant pas le français

⁴² MEN sera l'acronyme dorénavant employé pour désigner le Ministère de l'Éducation nationale.

comme langue maternelle sont potentiellement en difficulté. Ainsi, si les programmes officiels de l'Éducation nationale (MEN, 2015), prennent bien en compte l'allophonie chez les élèves, c'est au même titre que chez ceux nécessitant *des aménagements pédagogiques particuliers* ou bien encore *les élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés à entrer dans l'écrit*. (B.O, 2015 : 4)⁴³ La catégorisation de ces élèves semble donc s'effectuer comme chez ceux définis selon des critères de manque (handicap-difficultés...).

Par ailleurs, lorsque l'on observe de plus près les préconisations officielles de cette dernière circulaire (MEN 2012) en matière d'enseignement en classe d'UPE2A, on constate que le programme est peu défini. Il est essentiellement question de préoccupations d'ordre administratif (affectation), social (accueil des familles). Si le niveau scolaire de l'élève arrivant est évalué dans sa langue de scolarisation antérieure, la plupart du temps en lecture et en mathématiques, les résultats obtenus ont surtout pour vocation d'orienter l'élève dans un niveau de classe correspondant le mieux à son profil scolaire. Les contenus enseignés sont évoqués en termes de quantité horaire (9H/ hebdomadaire dans le premier degré ; 12H/ hebdomadaire dans le second degré). Quant à la matière enseignée, il est clairement précisé que l'objectif essentiel de l'UPE2A est *la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation* (MEN, 2012). Les orientations didactiques ou les choix pédagogiques pour atteindre ces compétences de *maîtrise du français* ne sont pas ici évoqués. La dénomination spécifique de Français Langue Seconde (FLS) qui pourrait être aussi l'évocation légitime de l'enseignement du français dans ces unités pédagogiques, n'est utilisée que lorsqu'il est question de l'évaluation des apprenants : « *la maîtrise encore insuffisante de la langue française ne doit pas être un obstacle rédhibitoire à une orientation choisie dans la mesure où l'élève est engagé dans une dynamique de progrès en français langue seconde et dans d'autres domaines de compétences* » (MEN, 2012 : *ibid.*). Rappelons ici que la dénomination de Français Langue

43 Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.[arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 (NOR [MENE1526483A](#)) Cycle 2 :Les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux. (J) *Au cycle 2 les élèves ont le temps d'apprendre.*

Seconde renvoie de fait à l'existence chez l'apprenant d'une langue qui serait donc première, et qui constitue pour l'élève une structure linguistique solide dans laquelle son identité culturelle et sociale s'est forgée.

Quant aux professeurs exerçant dans ces unités pédagogiques, il est spécifié que leur formation est dévolue essentiellement aux CASNAV⁴⁴. (Cadet, 2012). Les orientations préconisées officiellement ne mettent pas (encore) en avant une didactique du plurilinguisme dans laquelle les compétences plurilingues de l'élève allophone apprenant seraient envisagées comme une ressource au service de l'enseignement du français langue maternelle. Il n'est ainsi pas encore question dans cette circulaire d'évoquer la diversité linguistique et culturelle pourtant portée par ces apprenants et présente de fait dans les classes. De même l'évaluation continue de ces élèves est étayée par les outils pédagogiques que sont le *Socle Commun de connaissances et de compétences* (SCCC) et le *Cadre Européen Commun de Références* (CECR). Là encore, il s'agit pour l'institution de mesurer les compétences de chaque apprenant dans son apprentissage du français langue de scolarisation.

S'il est vrai que *la maîtrise de la langue française*⁴⁵ constitue pour les EANA le sésame de la réussite scolaire, elle n'est pas incompatible avec la prise en compte de(s) langue(s) d'origine(s), et surtout avec la reconnaissance de leur bi ou plurilinguisme comme un atout au service du développement cognitif et de la conceptualisation (Cummins, 2001). En effet, comme la littérature en didactique des langues et cultures l'a amplement montré depuis ces trente dernières années, les transferts de compétences que l'apprenant peut réaliser entre sa langue maternelle et le français sont tout bénéfique pour l'inclusion de celui-ci tant sur le plan linguistique que social,

⁴⁴ CASNAV : Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves Allophones nouvellement Arrivés et enfant du Voyage.

⁴⁵ *La maîtrise de la langue française* est une priorité des programmes officiels de l'Éducation nationale. En 2008, les I.O en font la compétence n°1 des objectifs attendus à la fin de chaque cycle. Cette priorité pédagogique est renouvelée dans les programmes de 2015, où *la langue française constitue l'objet d'apprentissage central* (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015).

(Zaratte, 1993 ; Heller, 1996 ; 2002 ; Bronckart, 1997 ; Cummins, 2000 ; 2001 ; Castellotti, 2001 ; Vignier, 2001 ; Gajo, 2001 ; Candelier, 2003 ; Bertucci & Corblin, 2004 ; Auger, 2004 ; 2005 ; 2006 ; 2007 ; 2008). La recherche nous a ainsi montré que le bilinguisme favorise le développement de compétences cognitives, métacognitives et par là même, active les capacités à opérer des transferts linguistiques et communicationnels. C'est aussi, par ailleurs, la dimension psycho-affective, composante non négligeable de l'apprentissage et de l'inclusion scolaire et sociale de l'apprenant, qui est sollicitée dans ce type de démarche. Auger, (2008) rappelle qu'une *contiguïté*⁴⁶ existe entre les langues, notamment avec la présence d'universaux linguistiques et sociaux. Les EANA apprenants du français, ont déjà à leur actif linguistique une autre organisation syntaxique, phonologique et lexicale, c'est-à-dire, une autre façon de représenter le monde, de le dire, de le concevoir. Auger rappelle qu'ignorer « *ces langues de l'avant (...) provoque le désarroi de l'apprenant puisque celui-ci se base sur elles pour construire le français* » (Auger, 2008 : 129). Si l'institution scolaire laisse un espace pour le plurilinguisme en développant notamment l'apprentissage des langues étrangères, le potentiel de compétences linguistiques des EANA liées à leurs connaissances d'autres langues que le français, n'est, jusqu'en 2012, que peu reconnu. Auger, (2008) souligne ainsi « *que tous les efforts sont centrés sur l'acquisition rapide du FLS alors que la clé semble se trouver ailleurs, dans le lien entre les langues.* » (Auger, 2008 : 134).

Pourtant, ces dernières années, l'augmentation du nombre d'élèves allophones dans les classes est devenue une réalité à laquelle l'institution scolaire a dû faire face. Le ministère de l'Éducation nationale a ainsi répondu à la nécessité de formation des divers acteurs du système éducatif (CASNAV, professeurs,...) en publiant dès 2012 puis en 2014 et 2016 des compléments aux programmes explicites à

⁴⁶ AUGER, N., (2008). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *Glottopol*, 11, 126-137. Accessible en ligne <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf>.

destination des personnels. Ces fiches repères Eduscol⁴⁷ sont des apports pratiques proposant des ajustements techniques notamment sur les modalités de prise en charge avec pour objectif essentiel la favorisation de l'inclusion scolaire des EANA. Elles s'adressent aussi aux élèves eux-mêmes et aux parents en proposant des livrets d'accueil traduits dans les différentes langues des nouveaux arrivants. Ces livrets ont pour fonction d'informer les familles sur le fonctionnement du système éducatif français. Il est aussi rappelé les valeurs de la République française notamment en ce qui concerne les droits et obligations de l'Instruction, ainsi que de la laïcité.⁴⁸ À l'attention des enseignants et des membres de la communauté éducative, ces fiches repères EDUSCOL offrent, et cela dès 2012, un éclairage nouveau sur la nécessaire prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des EANA. Les modalités pratiques de la prise en charge d'apprentissage du français y sont aussi explicitées.

1.2. Conclusion intermédiaire

Rappelons que dans la problématique qui est la nôtre, évoquée *supra*, nous tentons de caractériser chez ces sujets migrants, ces moments spécifiques composés d'instantanés linguistiques de durée variable, mais essentiels dans l'acquisition du français. En ce sens, nous nous devons de tenir compte des différents paramètres qui constituent l'enseignement-apprentissage et auxquels les sujets de notre corpus sont soumis. Ainsi, ces derniers paragraphes nous ont permis de retracer la prise en

⁴⁷EDUSCOL : *Le ministère de l'éducation nationale propose aux professionnels de l'éducation un portail national d'informations et de ressources.*

<https://eduscol.education.fr>

48 Obligation scolaire : Code de l'éducation (art. L131 et suivants). L'article L. 131-2

« *L'instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix* »

Septembre 2013 : Charte de la laïcité à l'École

charge des EANA par l'institution Éducation nationale. Les sujets de notre corpus bénéficient donc de ces différents dispositifs institutionnels qui ont pour objectif de favoriser l'acquisition du français langue seconde. Cependant, nous avons constaté la difficile prise en compte par les acteurs du système de ou des langue(s) d'origine des apprenants et cela malgré les travaux de la recherche en didactique des langues-cultures.

Ces toutes dernières années, des évènements politiques aux conséquences sociétales ont suscité certains ajustements institutionnels qui affectent la prise en charge pédagogique des sujets migrants apprenants du français.

2. L'ambition inclusive

Depuis 2010, un élément politique majeur en Europe a généré un nombre croissant d'enfants allophones dans les établissements scolaires français. En effet, ce qu'il convient d'appeler la crise migratoire ou crise des migrants a entraîné une hausse parfois exponentielle du nombre d'EANA dans les classes. Face à ces arrivées quelquefois massives dans les établissements scolaires, les institutions nationales par le biais du ministère de l'Éducation ont tenté d'apporter des réponses aux différents acteurs du système éducatif, enseignants, chefs d'établissement, autour de questions relatives à l'amélioration et à la scolarisation et l'inclusion des Élèves allophones nouvellement arrivés. Entre 2014 ⁴⁹et 2016⁵⁰ des textes qui sont des compléments aux programmes officiels sont venus enrichir les ressources

⁴⁹ Ressources MEN CASNAV/ EDUSCOL. Fiches Repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Le déroulement de l'accueil dans le premier degré. Septembre 2014.

⁵⁰ MEN Eduscol. Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés. Mai 2016 <http://eduscol.education.fr/EANA>

pédagogiques mises à la disposition des enseignants d'UPE2A, mais aussi des classes ordinaires. Chacun de ces textes inscrit sa démarche et son projet dans une visée inclusive telle qu'elle a été redéfinie par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.⁵¹ Sans doute, la crise migratoire constitue-t-elle ce que Vienneau (2016 : 21)⁵² appelle une *raison d'agir*, c'est-à-dire la nécessité de proposer de nouveaux dispositifs ou de développer de nouvelles ressources pour aider les enseignants et tous les membres de la communauté éducative à faire face à cette situation parfois nouvelle.

Si ce mouvement inclusif devient une alternative éducative notable dans de nombreux pays, sa mise en œuvre semble connaître parfois de nombreuses difficultés. Pourtant, à l'origine du mouvement inclusif, on trouve le constat de la diversité sans cesse croissante des sociétés contemporaines, et conséquemment la nécessité de contrecarrer l'exclusion. Soo Hyang Choi⁵³ (Prud'homme & al., 2016 : 11) exhorte les différents acteurs politiques, praticiens de l'Éducation des différents pays, « à réfléchir aux changements à apporter aux systèmes éducatifs pour qu'ils répondent à la diversité des apprenants, diversité qui doit être considérée comme une ressource plutôt que comme un problème à résoudre. » Ainsi, comme le rappellent Prud'homme et Ramel (2016 : 15), « le mouvement inclusif a pris son essor depuis la proclamation de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), où 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés pour la première fois à œuvrer pour le

⁵¹ La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République réaffirme le principe *d'une école inclusive pour tous les enfants, au titre du droit commun, comme enjeu « pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative »*. Le principe d'inclusion scolaire et d'accès à une formation de qualité pour tous les élèves est inscrit dans le code de l'éducation.

⁵² Vienneau citant Zarader (2007:230) : *à travers l'étude et les fondements du projet d'une école et d'une éducation inclusive, on trouve « les raisons d'agir » à la fois les fins des acteurs du projet et les raisons qui le légitiment, et les moyens disponibles pour sa mise en œuvre.*

⁵³ Soo Hyang Choi est, à ce jour, directrice de la division pour l'inclusion, la paix et le développement durable à l'UNESCO.

développement d'écoles plus inclusives ». ⁵⁴ Depuis maintenant plus de 20 ans, cette visée inclusive influe sur les politiques éducatives de différents pays. Pourtant les mises en œuvre sont relativement récentes. Ainsi en France l'inclusion scolaire est un paradigme éducatif qui prévaut dans notre système éducatif depuis 2013, notamment avec la loi de refondation de l'école de la République (*cf. supra*). Ce principe se substitue au modèle d'intégration scolaire qui servait de base aux différentes orientations pédagogiques. Pour ainsi répondre au défi que constitue au sein de l'École la prise en compte de la diversité humaine (le terme doit être utilisé au sens large), la réponse de l'institution a été d'opérer un changement notable dans les pratiques éducatives.

2.1. L'ambition inclusive à l'épreuve de la diversité linguistique

Parmi les fondements sociologiques qui ont servi de base au mouvement de l'Éducation inclusive, la remise en question de l'Éducation spécialisée occupe une place fondamentale (Vienneau & al., 2016) ⁵⁵. En effet, sous couvert d'efficacité, la mise à l'écart dans des classes spéciales d'une certaine catégorie d'élèves de la communauté éducative conduit à ségréguer ces mêmes élèves, souvent étiquetés comme porteurs d'une *déficience durable* (Vienneau & Ramel, 2016 : 27).

⁵⁴ Prud'Homme et Ramel(2016 :15) Vingt ans après cette déclaration, les injonctions politiques en faveur de l'inclusion scolaire ont été renforcées par les prises de position en ce sens de différents organismes internationaux (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie [CONFEMEN], 2014.

⁵⁵ Selon Vienneau & Ramel (2016 :26), les bases sociologiques du mouvement en faveur de l'Éducation inclusive trouvent leur origine dans trois mouvements sociétaux du siècle dernier : *le mouvement en faveur des droits civiques, le mouvement de la normalisation des conditions de vie des personnes en situation de handicap, et (...) le mouvement de la remise en question de l'éducation spécialisée.*

Parmi les nombreuses ramifications de la *diversité* telles que l'on peut les rencontrer à l'école, la diversité linguistique constitue une évidence notamment au travers du plurilinguisme de certains élèves. En effet, ces phénomènes migratoires ont amené chez les apprenants et dans les classes un panel parfois large d'autres langues que le français, langue d'enseignement. L'inclusion scolaire se trouve donc de fait, mise à l'épreuve du plurilinguisme. Plus précisément, l'ambition inclusive de l'école de la République se trouve confrontée à la situation des élèves allophones. Ces enfants ont construit leur identité culturelle et linguistique dans un plurilinguisme lié à leur histoire familiale et intime. Les enfants migrants, apprenants du français qui composent notre corpus, ont connu dans la richesse de leur vie migratoire le contact avec d'autres langues-cultures. Certains, lorsqu'ils arrivent en France n'ont à leur actif linguistique que leur langue première. D'autres, en revanche ont connu selon les parcours de leurs parents d'autres langues (italien, espagnol, catalan,...) qui sont venues s'ajouter à leur langue première, enrichissant ainsi leur biographie langagière. Cependant, cette diversité linguistique ne semble pas prise en compte par l'institution. Ainsi, comme c'est souvent le cas chez les sujets migrants, les apprenants observés sont, dans la majorité des cas, déjà plurilingues au moment de leur arrivée. Loin d'être considérée comme un atout, cette situation linguistique est encore parfois vécue par les équipes éducatives dans les établissements scolaires comme un obstacle à l'apprentissage du français. Cependant, les travaux de recherche abondent pour montrer l'intérêt indéniable non seulement de reconnaître la ou les langues premières comme un outil, voire un appui pour l'apprentissage du français (Heller, 1996 ; Cummins, 2000 ; Gajo, 2001 ; Auger, 2005a ; 2005b ; 2006 ; 2008). Auger, (2008 : 36) le souligne ainsi :

« Le langage implique un ensemble de structures, quelles que soient les langues, toutes fonctionnant selon des régularités syntaxiques, phonologiques... [...]. Les deux langues ne forment plus deux tuyaux séparés comme le disent Heller, (1996) et Gajo, (2001). Les formateurs prennent alors conscience qu'il n'est pas favorable de construire deux monolinguisms séparés en travaillant

uniquement sur une langue spécifique. Ils font ainsi le lien entre deux espaces séparés : l'École et la maison. »

On ne peut que constater, en effet, que l'espace interlinguistique dans lequel se situent les apprenants est nourri par cette situation de langues en contact : celles de l'école et celle de la maison, indubitablement associées. Si cette relation entre langue(s) première(s) et langue de la scolarisation peut sembler au premier abord appartenir à une problématique linguistique, elle revêt bien souvent la dimension intime et affective de la construction de l'identité (Demougin & Sauvage, 2012 ; Crutzen, 1998 ; Crutzen & Manco, 2003).

3. Le cadre temporel de la recherche

Comme nous l'avons précisé supra c'est une observation globale et dans la durée qui a défini ici le cadre de la recherche : sa démarche, sa méthode.

Le recueil des données du corpus s'est déroulé pendant six années scolaires, de septembre 2012 à juin 2018. Les productions langagières des EANA observés correspondent à 6 cohortes d'apprenants âgés de 6 à 11 ans, scolarisés ou non scolarisés dans leurs pays d'origine. Le nombre total des sujets du corpus est de 130. Les relevés ont eu lieu dès les premiers instants de la scolarisation, c'est-à-dire parfois dès les premiers jours de classe. Les phénomènes langagiers ont été observés et relevés dès les premières interactions verbales dans lesquelles l'apprenant s'engage. Lorsque leur production langagière tend vers les normes du français, ces phénomènes s'estompent. Cet espace temporel durant lequel ces distorsions linguistiques se produisent est ainsi très variable chez les sujets de notre corpus, il est intimement lié aux différents facteurs et paramètres qui entrent en jeu dans

l'acquisition d'une langue seconde. Nous l'avons évoqué dans le chapitre premier, l'acquisition d'une langue première ou seconde engage dans ses processus des domaines connexes à la linguistique tels que la psychologie, la philosophie, la médecine, les sciences cognitives, les neurosciences, et qui ne font pas ici partie de notre recherche.

3.1. La composition des sujets de notre corpus

La section qui va suivre aura pour objectif d'explicitier l'origine géographique et linguistique des sujets qui composent notre corpus ainsi que leur répartition selon leur niveau de classe. Nous évoquerons aussi leur parcours migratoire, ce qui nous donnera ainsi des informations sur les différents repères linguistiques, mais aussi psycho-affectifs qui ont composé leur vie de migration.

Par ailleurs, cette section apportera les éléments chiffrés sur la composition des 6 cohortes d'apprenants du français. Rappelons que les deux premières cohortes sont composées de sujets dont les productions langagières ont déjà fait l'objet de relevés et d'analyses dans notre travail de recherche précédent, dans le cadre de notre MASTER II.

3.1.1. Première cohorte : année scolaire 2012-2013

Pays d'origine	Italie	Espagne	Hollande	Algérie	Roumanie	Thaïlande	TOTAL
Nombre d'apprenants	5	5	2	3	11	1	27
Niveau de classe	CP	2	2	1	1	0	7
	CE1	0	2	0	0	3	5
	CE2	2	0	0	1	2	5
	CM1	0	0	0	0	1	1
	CM2	1	1	1	1	4	9

TABLEAU 1 : REPARTITION SELON LES PAYS D'ORIGINE ET LE NIVEAU DE CLASSE 2012/2013

Langue	Arabe dialectal	Tamazight	Romani	Thai	Hollandais	TOTAL
Nombre d'apprenants	9	6	11	1	0	27

TABLEAU 2 : REPARTITION SELON LA LANGUE PREMIERE DES APPRENANTS

Cette première cohorte est composée de 27 sujets. Comme dans tous les cas, ils sont âgés de 6 à 11 ans. Hormis les apprenants algériens et le sujet thaïlandais, les 23 autres EANA, sont déjà plurilingues au moment de leur arrivée en France. Nous distinguons donc deux types de sujets. Dans un premier temps, nous évoquerons ceux qui ont transité par un autre pays de la communauté européenne et qui ont donc déjà, à leur actif linguistique, une autre langue que leur langue première (i). Puis nous évoquerons ceux qui arrivent directement du pays d'origine de leurs parents (ii).

(i) Les sujets ayant déjà transité par un pays de l'Union européenne.

12 des sujets de cette cohorte ont vécu en Espagne, en Italie ou en Hollande. Les entretiens menés tout au long de l'année avec les familles ont permis de préciser le contexte linguistique de ces apprenants. Les 10 venant d'Espagne ou d'Italie ont été scolarisés dans la langue de ce premier pays d'accueil. Lorsqu'ils arrivent en France, ils ont donc déjà à leur actif linguistique l'acquisition des structures d'une langue romane : l'italien ou l'espagnol. Par ailleurs, il est à noter que la scolarité suivie dans ce premier pays d'accueil s'est déroulée au même titre que les locuteurs natifs. Aucun n'a bénéficié de cours de rattrapage, de soutien ou d'une quelconque prise en charge scolaire dans le domaine de l'acquisition de la langue du pays. Il n'y a pas eu de reconnaissance particulière de leur plurilinguisme, au sein de l'institution scolaire. Cependant, étant d'origine marocaine ou algérienne, la langue du pays n'était qu'une langue seconde. Dans le cadre familial, la langue pratiquée, celle des échanges quotidiens : la langue maternelle est celle du pays d'origine des parents, en l'occurrence letamazight ou l'arabe dialectal. Ces sujets-EANA sont donc depuis leur naissance, dans une situation de bilinguisme, inhérente à leur situation sociale. L'italien, l'espagnol, ou le hollandais sont les langues de l'extérieur, celles qui sont pratiquées à l'école, avec les camarades, et sur le lieu de travail des parents. Elles sont liées à la nécessité de communication et d'intégration avec le pays d'accueil. Ainsi et comme c'est souvent le cas, la langue seconde a pris peu à peu le pas sur la langue maternelle. Au sein même des familles, les enfants d'une même fratrie, imprégnés par les liens sociaux tissés à l'école ou avec d'autres enfants de leur âge, utilisent souvent la langue du pays d'accueil, pour communiquer entre eux. La mère, lorsqu'elle ne travaille pas comme c'est majoritairement le cas chez les enfants du corpus, possède peu ou pas du tout la maîtrise de cette langue seconde. Souvent, dans ces cas-là, les enfants continuent avec elle et pour elle à pratiquer la langue maternelle à tous les sens du terme. Cette situation linguistique est analogue chez les sujets hollandais.

(ii) Les sujets arrivant directement du pays d'origine de leurs parents

Attardons-nous dans un premier temps, au cas particulier des apprenants roms qui composent cette cohorte. Ils sont au nombre de 11. Leur scolarisation en France est souvent irrégulière et étroitement liée à des conditions économiques et matérielles particulièrement difficiles. Leur langue maternelle est l'ursari, le roumain est donc pour eux une langue seconde : langue de scolarisation dans le pays d'origine. La plupart d'entre eux ont été scolarisés en Roumanie pendant des périodes variables et intermittentes entre 2007 et 2016, au gré de leurs allers retours avec la France. Ils ont donc quelques acquis scolaires en roumain, c'est-à-dire dans une langue romane.

Cependant, l'ursari semble le plus fréquemment utilisé ainsi que le kalderash pour certains, ce qui leur permet de communiquer avec d'autres familles roms non forcément locutrices de l'ursari⁵⁶ (Auger & Azaoui, 2018).

⁵⁶ Les apprenants roms qui composent ce corpus durant ces 3 années scolaires ont fait déjà l'objet d'un programme de recherche ERASMUS+ dont le projet était le suivant :

"Le but du projet est de développer des relations plus ouvertes et de confiance entre les parents des enfants et l'école afin d'améliorer l'expérience de l'école par les familles et les enfants roms dans différents pays : la Roumanie, la Finlande, la France et la Grande-Bretagne, il vise à faire participer des parents roms à des enquêtes (Auger et Louis, 2009) avec leurs enfants. Ces activités sont menées de façon à encourager la médiation langagière dans les diverses langues connues par les familles (selon les principes de « translanguaging », Garcia et Wei, 2014) afin de soutenir la réalisation des enquêtes, d'impliquer les parents en favorisant la sécurisation linguistique, en reconnaissant leur qualité de locuteur et d'expertise dans les langues parlées/ écrites en famille. L'objectif est donc triple :

- développer des relations plus ouvertes et de confiance entre les parents des enfants et leur école*
- favoriser une meilleure compréhension des milieux culturels et linguistiques des enfants*
- encourager la valorisation des langues et des cultures dans leur diversité ».*

Référence électronique : Nathalie Auger, Brahim Azaoui, Christel Houée et Frédéric Miquel, « Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces) », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 30 juin 2018.

Nous retrouverons ce même profil d'apprenants du français dans les 6 cohortes qui composent notre corpus.

Les 3 sujets venant d'Algérie ont, pour deux d'entre eux, été déjà scolarisés dans leur pays d'origine. L'entrée dans la littératie s'est donc effectuée en langue arabe. Par ailleurs, les compétences orales et communicationnelles en français sont liées à une situation sociolinguistique spécifique. En effet, les pays du Maghreb ont une situation linguistique particulière « *marquée par l'hybridité* » (Azouzi, 2008 : 38). Le français a un statut lié au passé politique de ces pays. La maîtrise de cette « *deuxième peau linguistique* » est plus valorisée au sein des familles que d'autres langues de l'UE (Crutzen & Manço, 2003). Parler français est un avantage, un acquis linguistique supplémentaire en cas d'un éventuel retour au pays. Ainsi pour les parents de ces sujets, apprendre le français aux enfants est annoncé comme une des raisons de l'immigration vers la France à partir de l'Espagne de l'Italie, ou de la Hollande.

Par ailleurs, *l'hybridité linguistique* des pays du Maghreb a aussi pour racines la coprésence de plusieurs langues ou dialectes au statut inégal (Azouzi, *ibid.*). Le Maroc dont sont issus 6 des sujets de ce corpus connaît une situation de diglossie. On trouve en effet l'arabe standard moderne, présenté par les sociolinguistes comme la langue de l'identité nationale chargée de repères identitaires culturels (appartenance à la communauté arabe et à l'Islam) et les dialectes marocains qui sont dans la majorité des cas la véritable langue maternelle. Ces dialectes, quant à eux, sont plutôt porteurs de façon symbolique de l'identité ethnique (origine berbère ou origine arabe).

Ainsi dans ce panel d'élèves observés, 6 d'entre eux ont le tamazight comme langue maternelle. Le tamazight est une langue très différente de l'arabe. Elle possède son propre système d'écriture, de grammaire, de syntaxe. Dans aucun cas, ils n'ont été scolarisés dans cette première langue.

Un seul des sujets du corpus possède la langue thaïe comme langue maternelle. C'est la langue officielle de la Thaïlande dont est issu ce jeune locuteur.

Une scolarisation régulière dans le pays d'origine lui a permis d'acquérir les compétences de l'écrit.

3.1.2. Deuxième cohorte : année scolaire 2013/2014

Pays d'origine	Algérie	Italie	Maroc	Allemagne	Roumanie	TOTAL	
Nombre d'apprenants	4	4	6	3	4	21	
Niveau de classe	CP	0	1	2	0	2	5
	CE1	2	0	1	1	2	6
	CE2	0	0	0	0	0	0
	CM1	1	1	2	0	0	4
	CM2	1	2	1	2	0	6

TABLEAU 3 : REPARTITION SELON LES PAYS D'ORIGINE ET LE NIVEAU DE CLASSE 2013/2014

Langue	Arabe dialectal	Tamazight	Allemand	Italien	Romani	TOTAL
Nombre d'apprenants	10	4	3	0	4	21

TABLEAU 4 : REPARTITION SELON LA LANGUE PREMIERE DES APPRENANTS

Cette deuxième cohorte est composée de 21 sujets. Comme dans tous les cas, ces apprenants sont d'origines linguistiques diverses, mais exposés à la même langue seconde dans un même pays d'accueil.

Trois d'entre-deux viennent d'Allemagne. Là encore, il s'agit de sujets dont la langue première est l'arabe dialectal. Leurs familles ont transité par ce pays de l'Union européenne et ont déjà connu cette situation d'altérité linguistique à

Laquelle il a fallu se soumettre dans une intention de communication avec le pays d'accueil. Ces sujets ont été scolarisés dans cette *première* langue seconde. Ils se sont donc déjà confrontés à une matérialité phonétique et vocale différente de celle de leurs langues premières. Préalablement, les entretiens avec les familles nous ont permis de savoir que l'apprentissage de cette nouvelle langue n'a pas été *guidé*, dans le sens où ils n'ont pas bénéficié d'un apprentissage formel institutionnalisé spécifique en langue seconde au sein d'une école (Tyne, 2012)⁵⁷. Les compétences en langue allemande, ont été travaillées au même titre que pour les locuteurs natifs. Ainsi à leur arrivée en France, ils se présentent, comme locuteurs germano-phones avec une différence notable avec la langue première : l'accès à la langue écrite.

3.1.3. Troisième cohorte : année scolaire 2014/2015

Pays d'origine	Algérie	Maroc	Espagne	Roumanie	Allemagne	TOTAL	
Nombre d'apprenants	3	6	4	8	1	22	
Niveau de classe	CP	1	3	0	2	0	6
	CE1	0	2	2	0	0	4
	CE2	2	0	1	3	0	6
	CM1	0	0	0	3	1	4
	CM2	0	1	1	0	0	2

TABLEAU 5 : REPARTITION SELON LES PAYS D'ORIGINE ET LE NIVEAU DE CLASSE 2014/2015

⁵⁷ Tyne (2012) distingue trois types d'apprenants d'une langue seconde : les apprenants guidés, c'est-à-dire bénéficiant de dispositifs formels d'apprentissage, les apprenants libres qui développent la L2 par contact direct avec l'environnement et les apprenants en immersion lors de séjours linguistiques.

Langue	Arabe dialectal	Tamazight	Romani	Allemand	Espagnol	TOTAL
Nombre d'apprenants	9	4	8	1	0	22

TABLEAU 6 : REPARTITION SELON LA LANGUE PREMIERE DES APPRENANTS

Cette troisième cohorte est composée de 22 EANA. Comme tous les sujets de notre corpus, ils bénéficient de 9h en moyenne, d'un apprentissage *guidé* du français en classe spécifique UPE2A (évoquée *supra*). Les 4 sujets espagnols ont l'arabe dialectal ou le tamazight comme langue première, comme c'était le cas précédemment. Par ailleurs, il est à noter que ces sujets viennent de la région espagnole de Catalogne. Ils ont donc connu un enseignement bilingue espagnol/catalan. Souvent l'objet de controverses idéologiques et politiques, l'enseignement en catalan se trouve au carrefour d'enjeux dont la dimension culturelle prend une place essentielle (Vilches, 2010).⁵⁸ Exposés ainsi de fait, et concomitamment à d'autres langues-cultures que la leur, les sujets-apprenants ont naturellement composé avec un type d'éducation plurilingue et pluriculturel dans lequel il a fallu trouver sa place. Lorsqu'ils sont arrivés en France, ils avaient ainsi déjà à leur actif linguistique 3 langues au statut symbolique et psycho-affectif sans doute inégal. Cette situation de *plurilinguisme ordinaire* (Coste, 2014 : 15) ,⁵⁹ dans laquelle les langues de scolarisation diffèrent de la langue première, est un phénomène récurrent dans notre corpus. Il s'agit donc de sujets porteurs de compétences plurilingues liées à leur vie migratoire. Dans le cas présent, deux des langues pratiquées sur trois sont issues de la famille des langues romanes.

⁵⁸ « En Catalogne, il ne s'agit pas seulement de la cohabitation de deux langues, le castillan et le catalan, mais aussi d'un conflit et d'une négociation permanente entre deux cultures de la communication » (Vilches, 2010:23).

⁵⁹ « La notion même de plurilinguisme s'est progressivement dégagée des représentations maximalistes et élitistes qui y étaient attachées et qui confondaient plurilinguisme ordinaire et polyglossie virtuose » (Costes, 2014:15).

Ces deux langues offrent une certaine proximité linguistique avec le français langue-cible, à la différence de la langue première, l'arabe dialectal. Le catalan comme l'espagnol fait partie des langues romanes. Nous retiendrons différents éléments linguistiques qui pourraient nous apporter un éclairage sur les phénomènes observés. Ainsi, le catalan d'un point de vue lexical : « *le catalan est souvent plus proche du français que de l'espagnol* »⁶⁰. D'un point de vue syntaxique, « *la phrase canonique catalane présente l'ordre canonique : Sujet-Verbe-Complément (s) (1a, b) ; le verbe (ou l'auxiliaire) s'accorde, comme en français, en personne et en nombre avec le sujet (1a, b)* » (LGIDF : *ibid.*).

Quant à l'espagnol, il est pratiqué comme langue seconde par 4 des sujets de cette cohorte. Issu de la famille des langues romanes, il offre une certaine proximité avec le français notamment dans le domaine phonologique et lexical. De plus, au niveau syntaxique, tout comme le catalan, il présente un ordre sujet-verbe-complément. En revanche, une différence notable avec le français est l'absence apparente de pronoms sujets, ce qui peut donner ainsi l'illusion d'absence de sujet explicite. Le français utilise, lui, des pronoms sujets clitiques. Cet état de fait constitue un élément important à prendre en compte dans nos analyses. En effet, nous pouvons rappeler que dans notre problématique, nous avons évoqué les distorsions rencontrées autour des pronoms personnels déictiques. Ces phénomènes sont considérés comme marquant des traits d'hétérogénéité énonciative. En ce qui concerne l'expression de la temporalité, le système espagnol est proche de celui du français. Nous avons questionné dans notre problématique la « déicticité du présent ». Le fonctionnement de ce temps verbal en espagnol est d'un emploi analogue à celui du français, ce qui ne devrait pas constituer de difficultés particulières pour les apprenants hispanophones. De plus, l'espagnol possède la forme *auxiliaire +verbe* comme semblable à celle du français. Il possède également une forme verbale équivalente au présent prospectif français: *Aller+infinitif*.

60 Source : LGIDF Langues et grammaires d'Ile de France. lgidf.cnrs.fr/

Une différence cependant l'infinif est introduit par la préposition *a*.

La difficulté peut cependant résider dans la différence entre les deux systèmes de pronoms. Pour nos apprenants du français de niveau A1/A2, les potentielles interférences ont été ciblées ainsi :

« Du point de vue morphologique, la difficulté principale pour l'apprenant du français provient du fait que la forme tonique de la 3SG masc. de l'espagnol (él) est phonétiquement très proche des formes sujet de la 3SG et 3PL fém en français (elle(s)). De ce fait, la confusion du genre du clitique sujet est très répandue, même chez des apprenants très avancés (Elle arrive au lieu de Il arrive) ». LGIDF ; Laca, (2015)⁶¹.

Un élément essentiel cependant à rappeler ici : pour tous ces apprenants venant d'Espagne, l'arabe dialectal ou le tamazight sont les langues premières. L'espagnol n'est qu'une langue seconde.

3.1.4. Quatrième cohorte : année scolaire 2015/2016

Pays d'origine	Bésil	Espagne	Algérie	Italie	Maroc	Roumanie	TOTAL	
Nombre d'apprenants	1	4	4	2	4	7	22	
Niveau de classe	CP	0	2	1	1	0	2	6
	CE1	1	2	1	0	1	2	7
	CE2	0	0	2	0	2	0	4
	CM1	0	0	0	0	0	3	3
	CM2	0	0	0	1	1	0	2

TABLEAU 7 : REPARTITION SELON LES PAYS D'ORIGINE ET LE NIVEAU DE CLASSE 2015/2016

⁶¹ Laca, B. (2015) Propriétés différentielles espagnol/français et difficultés possibles pour les élèves ayant l'espagnol UMR SFL, Université de Paris 8 UFR Sciences du langage . LGIDF www.lqidf.cnrs.fr

Langue	Arabe dialectal	Tamazight	Portugais	Romani	Italien	TOTAL
Nombre d'apprenants	10	4	1	7	0	22

TABLEAU 8 : REPARTITION SELON LA LANGUE PREMIERE DES APPRENANTS

Cette quatrième cohorte est composée de 22 sujets aux profils similaires à ceux des cohortes précédentes. Dix sujets, dont certains venant d'Espagne ou d'Italie, ont l'arabe dialectal comme langue première. Le Maroc et l'Algérie, qui sont les pays d'origine de ces 10 sujets, vivent également une situation de diglossie entre « l'arabe classique » et « l'arabe dialectal ». Cette situation linguistique est ainsi empreinte d'une hiérarchisation des types de parlers utilisés (Maingueneau, 1996). L'arabe classique appartiendrait ainsi à une « variété haute », plus prestigieuse, apprise à l'école, utilisée en littérature. Ces formes sont stables. L'arabe dialectal, quant à lui appartiendrait à une « variété basse », utilisé pour les conversations familières, peu contrôlé, ses formes sont instables⁶² (Caubet, 1999). Tous les sujets du corpus se déclarant arabophones s'expriment dans un arabe dialectal et non en arabe classique. Caubet l'explique ainsi : « *l'arabe marocain, tunisien ou algérien est une langue acquise naturellement par tous. [...] En revanche, l'arabe classique ne peut être acquis qu'en milieu scolaire.* » Par ailleurs, le Maroc et l'Algérie possèdent des langues berbères construites sur des structures si éloignées que des locuteurs de régions différentes ne peuvent se comprendre. De plus, chaque langue berbère possède sa propre norme, sa syntaxe, sa phonétique qui la rendent très éloignée de

⁶²La situation de diglossie des pays du Maghreb demanderait une analyse plus complexe. Nous gardons ici la distinction entre arabe classique et arabe dialectal. Caubet (1999) met en garde contre des appellations trop caricaturales qui ne recouvrent pas la réalité sociolinguistique de ces pays.

l'arabe classique ou dialectal. Les sujets observés, même les plus jeunes ont connaissance des disparités qui existent d'une région à l'autre, du pays d'origine de leurs parents. Les plus âgés d'entre eux sont capables de nommer la langue utilisée familialement. Cette variabilité linguistique entre les régions semble vécue comme une situation naturelle. Chaque dialecte étant porteur d'une identité (*cf. supra*). Par ailleurs, qu'il soit classique ou dialectal, l'arabe possède une structure linguistique très éloignée du français et des autres langues romanes.

Nous relèverons ici quelques exemples de ces différences de fonctionnement qui peuvent être source de difficultés pour l'apprenant en français. Crutzen (2003) évoque à cet égard la notion de *dissonance cognitive*. Elle souligne pour l'apprenant la complexité à *penser différemment* ou *penser à l'envers* de sa langue maternelle. Nous évoquerons quelques éléments linguistiques qui marquent cette distance avec le français et les autres langues romanes. Ainsi, sans être exhaustif de toutes les structures de la langue arabe, il est notable que dans le domaine de l'organisation syntaxique de la phrase, l'ordre des éléments qui composent la proposition n'obéit pas aux mêmes règles qu'en français. De façon générale en français, selon la *tendance dominante*⁶³, le discours se structure autour de deux pôles : ce dont on parle (*le thème*) et ce que l'on en dit (*le prédicat*). L'ordre des mots dans la phrase devient donc puissamment sémantique. Or en arabe, le schéma de l'organisation syntaxique a une forme tout à fait différente. Bien que l'on retrouve la structure en deux pôles : ce dont on parle, et l'information qu'on apporte à propos de cet élément, le locuteur arabe a tendance à « inverser » les différents éléments. On peut ainsi trouver des phrases dans lesquelles le verbe est énoncé avant le sujet.

Dans le domaine de l'expression des temps du discours, les différences entre l'arabe et les langues romanes sont particulièrement fortes. En effet, il n'y a en arabe qu'un seul type de conjugaison comprenant deux « temps » : l'accompli correspondant le plus souvent au passé (en français) et l'inaccompli correspondant au présent ou au futur selon le sens du texte. Les formes verbales apportent une

⁶³ Hagège (1982 : 9-11).

information plus aspectuelle que temporelle. Ce sont les adverbes ou circonstants temporels qui accompagnent le verbe, qui inscrivent l'énoncé dans le temps chronique.

Une autre différence majeure entre l'arabe et les langues romanes est l'expression des verbes *être* et *avoir*. Qu'ils soient utilisés en verbes ou sous la forme d'auxiliaires, *être* et *avoir* en français offrent une récurrence très forte d'utilisation autant à l'écrit qu'à l'oral. Leurs formes verbales sont enseignées en français comme une évidence alors qu'elle représente une construction complexe, sans équivalent en langue arabe. En effet, en arabe, le verbe *être* est très peu utilisé ; le verbe *avoir* n'existe pas. Le locuteur a recours à des phrases nominales pour exprimer, par exemple, la possession.

Ces données linguistiques ont été naturellement prises en compte durant les séances de travail et d'observation. On peut en effet postuler que lorsqu'il existe des formes linguistiques si différentes entre la langue d'origine et la langue cible, l'apprenant d'une langue seconde devra adopter une attitude de distanciation par rapport à sa langue maternelle afin de se défaire du crible constitué par l'intériorisation naturelle et inconsciente des structures de la langue d'origine. Cette aptitude de l'apprenant, variable selon les sujets, peut consister à mettre en œuvre des habiletés de contrôle et d'analyse qui sont le socle des activités métalinguistiques.

3.1.5. Cinquième cohorte : année scolaire 2016/2017

Pays d'origine	Algérie	Maroc	Ukraine	Espagne	Mexique	Vietnam	Roumanie	TOTAL
Nombre d'apprenants	3	7	1	1	1	1	6	20
Niveau de classe	CP	0	1	1	0	0	0	2
	CE1	0	1	0	0	0	2	3
	CE2	2	2	0	1	0	2	7
	CM1	1	0	0	0	1	1	3
	CM2	0	3	0	0	0	2	5

TABLEAU 9 : REPARTITION SELON LES PAYS D'ORIGINE ET LE NIVEAU DE CLASSE 2016/2017

Langue	Arabe dialectal	Tamazight	Ukrainien	Espagnol	Vietnamien	Romani	TOTAL
Nombre d'apprenants	8	3	1	1	1	6	20

TABLEAU 10 : REPARTITION SELON LA LANGUE PREMIERE DES APPRENANTS

La cinquième cohorte est composée de sujets ayant les mêmes profils linguistiques que ceux énoncés précédemment. Ils sont ainsi plurilingues au moment de leur arrivée en France. Ils ont à leur actif linguistique la langue arabe ou une langue berbère et une langue romane : ici l'espagnol. Les apprenants arrivant de Roumanie ont le même profil que ceux évoqués dans la première cohorte. La particularité de cette cohorte par rapport aux précédentes, est la présence d'un apprenant ukrainien et d'un mexicain. Lorsqu'il est arrivé en France, le sujet mexicain n'avait à son actif linguistique que sa langue première. Par ailleurs, il a été scolarisé dans sa langue d'origine ayant ainsi des compétences en littérature. Soulignons par ailleurs dans cette cohorte, deux langues supplémentaires : l'ukrainien et le vietnamien.

Le sujet ukrainien possède aussi la langue russe comme langue seconde. Étant donné l'histoire politique du pays, nombre d'Ukrainiens pratiquent à la fois le russe et l'ukrainien. C'est ainsi le cas pour ce sujet qui déclare cependant n'avoir été scolarisé qu'en ukrainien. Nous disposons de peu d'informations sur la langue ukrainienne. En revanche nous pouvons dire « *que le russe est une langue flexionnelle : les noms, pronoms, adjectifs, participes, et certains numéraux sont spécifiés pour le genre et le nombre et déclinés pour le cas ; les verbes sont conjugués pour le temps et spécifiés pour l'aspect (LGILDF)⁶⁴.*

Le sujet vietnamien déclare que le vietnamien est sa langue maternelle, et qu'il ne parle pas d'autres langues. Notre attention se portera donc sur quelques particularités de cette langue à la structure éloignée du français. Nous retiendrons que le vietnamien est d'une morphologie isolante. Les informations grammaticales ne sont donc pas portées par des flexions verbales ou lexicales. Par ailleurs, la forme canonique, sujet-verbe-complément, est la même qu'en français. Cet élément est déterminant pour nos analyses, notamment dans son agencement, thème /prédicat. En ce qui concerne le marquage du temps dans cette langue, nous retiendrons que l'expression temporelle (temps-aspect) est fournie par des mots indépendants précisant la localisation : (hier, maintenant) « *et la manière dont l'événement est appréhendé (en déroulement, accompli, fini, situation résultante,...)* ». (LGILDF : *ibid.*)

⁶⁴ **Langues & grammaires en Ile de France (LGIDF)** <http://lgidf.cnrs.fr/>

3.1.6. Sixième cohorte : année scolaire 2017-2018

Pays d'origine	Algérie	Espagne	Chine	Géorgie	Albanie	Roumanie	Italie	Syrie	TOTAL
Nombre d'apprenants	3	2	1	2	2	5	1	2	18
Niveau de classe	CP	1	1	0	1	2	0	0	5
	CE1	1	1	0	0	0	2	0	4
	CE2	0	0	1	1	0	0	0	2
	CM1	0	0	0	0	0	2	0	3
	CM2	1	0	0	0	0	1	1	4

TABLEAU 11 : REPARTITION SELON LES PAYS D'ORIGINE ET LE NIVEAU DE CLASSE 2017/2018

Langue	Arabe dialectal	Mandarin	Tamazight	Romani	Albanais	Géorgien	Espagnol	Italien	TOTAL
Nombre d'apprenants	6	1	2	5	2	2	0	0	18

TABLEAU 12 : REPARTITION SELON LA LANGUE PREMIERE DES APPRENANTS

La sixième cohorte est composée de 18 sujets. La différence notable avec les cohortes précédentes est la présence nouvelle de sujets demandeurs d'asile. Ils viennent de Géorgie, d'Albanie ou de Syrie. Les sujets géorgiens ont été scolarisés en géorgien, mais pour un de ces deux apprenants du français, son jeune âge ne lui a pas permis une entrée dans la littératie dans son pays d'origine. Lors des entretiens préalables à la scolarisation, ils déclarent parler le dialecte de *Mingrélie*⁶⁵,

⁶⁵ «Langue nationale de la Géorgie, le **géorgien** (ქართული ენა, kartuli ena) appartient au sous-groupe méridional kartvélien des langues caucasiennes, cette dernière étiquette coiffant un ensemble hétérogène de langues parlées dans le Caucase mais ne relevant pas des familles indo-européenne, iranienne ou turque. Outre le géorgien, la famille kartvélienne inclut le **mingrélien** et le svane, parlés respectivement à l'ouest et au nord-ouest de la Géorgie, et le laze, parlé à l'est de la

au sein de la cellule familiale. Ils identifient ainsi précisément leur langue d'origine et soulignent en ce sens tant la situation de diglossie de leur pays, que leur origine ethnique.

Parmi les demandeurs d'asile, deux sujets arrivent d'Albanie. Étant donné leur jeune âge, ils n'ont pas été scolarisés en Albanie. La langue du foyer familial déclarée est l'albanais⁶⁶. Nous retiendrons que l'albanais est une langue flexionnelle comme le français. De plus, l'ordre canonique des constituants de la phrase, sujet-verbe-complément, est le même qu'en français. Cette structure syntaxique, présentant ainsi des analogies avec le français langue cible, peut servir d'appui voire de référence cognitive ou métacognitive, dans le processus d'appropriation.

3.2. Conclusion intermédiaire

Nous avons évoqué dans cette sous-section la composition de ces six cohortes d'apprenants. Nous avons mis en évidence le plurilinguisme d'une majorité des sujets. Cette situation linguistique est souvent due à leur parcours migratoire qui les a amenés à vivre dans un autre pays de l'Union européenne et acquérir, comme une langue seconde, la langue de ce pays d'accueil. Par ailleurs, nous avons également montré que ceux qui arrivaient directement du pays d'origine de leurs parents étaient souvent plurilingues, car ces pays comportent plusieurs langues parlées, souvent en situation de diglossie (pays du Maghreb, Roumanie, Géorgie). De plus, comme nous l'avons souligné, la proximité linguistique des langues

*Turquie (et écrit, comme le turc, en caractères latins) ». Sources : **Langues&grammaires en Ile de France (LGIDF)** <http://lgidf.cnrs.fr/>.*

⁶⁶« *La langue albanaise est une langue balkanique de la famille indo-européenne, parlée nativement par environ huit millions de locuteurs en Albanie (quatre millions), au Kosovo (deux millions), en Serbie du Sud, en Macédoine, au Monténégro et en Italie, et par une diaspora dispersée dans le monde entier. Ecrite avec l'alphabet latin, la langue albanaise est divisée en deux grands dialectes : le toskë (toskë) et le gegë (gegë). Standardisé en 1972, l'albanais officiel est plutôt basé sur le toskë* ». Sources : **Langues&grammaires en Ile de France (LGIDF)** <http://lgidf.cnrs.fr/>

romanes avec le français, acquises dans ces parcours migratoires, peut constituer un atout pour l'acquisition du français langue-cible, pour ces sujets apprenants.

4. Accueil et scolarisation des sujets de notre corpus

L'accueil préalable à la scolarisation de nos sujets constitue une étape fondamentale qui nous permet la connaissance et la prise compte de leur profil linguistique. Par ailleurs, plus globalement, nous tentons durant ces moments d'accueil de déterminer quelques éléments du parcours migratoire et familial qui nous apporteront des indications quant au contexte psycho-affectif dans lequel s'est déroulée l'arrivée en France. Dès leur arrivée dans l'école, ils sont accueillis par le directeur/directrice, qui immédiatement nous informe de leur présence. La prise de contact qui s'ensuit est déterminante, et cela d'un point de vue institutionnel, psychoaffectif et linguistique. Elle a lieu en présence d'un ou des parents et d'un traducteur si cela est nécessaire⁶⁷. Ce premier entretien est, la plupart du temps, empreint par l'enfant et les familles d'une forte charge émotionnelle. De nombreuses inquiétudes sont ainsi exprimées. Elles concernent le niveau scolaire et le niveau de classe dans laquelle l'enfant va être affecté. La question de la/les langue(s) d'origine est abordée. Il s'agit pour nous de l'/les identifier. Cette connaissance indispensable nous permet de retracer le parcours migratoire et linguistique de l'apprenant afin de mettre en place, dans les futures séquences pédagogiques, les stratégies didactiques adéquates en lien avec l'enseignement/ apprentissage du français.

⁶⁷ Le CASNAV tient à la disposition des enseignants d'UPE2A, des médiateurs, dont la plupart sont locuteurs dans la ou les langues premières des EANA. Ils font ainsi office de traducteurs. Leur aide est très appréciable au moment délicat de l'arrivée en France et du premier contact avec l'école.

Cet entretien nous permet aussi d'expliquer aux parents les attentes de l'école⁶⁸, et ainsi de modérer l'émergence d'éventuelles tensions en leur expliquant les modalités pratiques de la scolarisation. On peut sans doute considérer que le cadre institutionnel que constitue ici l'école de la république pèse de tout son poids sur la prise en charge des EANA qui constituent les sujets de notre corpus.

L'institution Éducation Nationale prévoit, sans les formaliser pleinement, un certain nombre de démarches qui régissent l'accueil des EANA.

Comme le rappelle très précisément la circulaire du MEN (2012) évoquée *supra*, une évaluation diagnostique doit permettre à l'Élève Nouvellement Arrivé : « d'intégrer au plus vite une classe fréquentée par les enfants d'un âge le plus proche possible du sien⁶⁹ ». Ainsi, dès les premières heures de la scolarisation, la pression institutionnelle nous engage à déterminer chez l'apprenant un niveau scolaire. Dans le premier degré, et dans notre terrain de recherche, ce rôle est dévolu à l'enseignant d'UPE2A. Comme nous l'avons évoqué précédemment, dans bien des cas, les apprenants de notre corpus ont été scolarisés dans une langue qui n'est pas leur langue première. Selon les différents parcours migratoires, cette première langue de scolarisation correspond à la langue véhiculaire du premier pays d'accueil. Ainsi, comme nous le constatons souvent chez les sujets du corpus, des pays de langues romanes comme l'Espagne ou l'Italie ont accueilli de nombreuses familles venant du nord de l'Afrique : Maroc ou Algérie pour la plupart (*cf. supra*). Au moment de sa première scolarisation en France, l'apprenant a donc à son actif linguistique : une langue ou des langues premières *et* une langue de scolarisation. Or, la lecture des textes officiels (MEN : 2012) explicite clairement le fait que la finalité de cette évaluation est de déterminer les compétences en langue française à l'oral ou à l'écrit.

⁶⁸ Un livret d'accueil, dans les langues d'Origine des enfants est donné aux familles. Il donne quelques informations sur l'organisation du système éducatif français.

⁶⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2012). *Bulletin Officiel n°37 du 11/11/2012.Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012*. Paris : MEN/DGESCO. Accessible en ligne <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=26821>.

Plus précisément, les programmes ministériels précisent qu'elles ont pour objectif de donner un aperçu du niveau scolaire global de l'enfant. Cette première langue de scolarisation est envisagée comme une ressource permettant d'évaluer, par exemple, les compétences en mathématiques.⁷⁰ Il n'est, en revanche, jamais question de façon explicite d'évaluer des compétences acquises en langue première ou maternelle. Par ailleurs, pour certains EANA, langue première et langue de scolarisation coïncident. Nous avons ainsi déjà évoqué la situation des sujets arrivant directement du pays d'origine de leurs parents.

Cependant, si l'enjeu de ces évaluations est essentiel notamment pour la détermination du niveau scolaire de nos apprenants, nous ne pouvons que constater à l'instar de Schiff (2004 : 79⁷¹) que les « *les tests pour l'évaluation des non-francophones n'ont jamais fait l'objet d'une analyse de contenu ni de procédure de vérification auprès d'un public d'élèves français* ». Comme les autres enseignants, intervenants en UPE2A, nous les utilisons et les considérons cependant, comme les seuls outils

⁷⁰ Bulletin Officiel n°37 du 11/11/2012. A propos de l'évaluation diagnostique : *elle met en évidence ses connaissances en langue française, afin de déterminer s'il est un débutant complet ou s'il maîtrise des éléments du français parlé ou écrit ; ses compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment en anglais, son degré de familiarisation avec l'écrit, quel que soit le système d'écriture ; ses compétences scolaires construites dans sa langue de scolarisation antérieure, en mathématiques, par exemple. On pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation. Ses compétences dans différents domaines, ainsi que ses centres d'intérêts peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants [...]*

⁷¹ Schiff en 2004, soulignait la défaillance de l'institution pour l'évaluation des nouveaux arrivants : « *dans le cadre de notre recherche, un test qui sert à évaluer la compréhension écrite d'un texte littéraire dans une académie qui scolarise une majorité d'arabophones dans ses classes d'accueil fut soumis à un groupe d'étudiants de l'Institut national des langues orientales. Ceux-ci l'ont trouvé difficilement compréhensible, dans la mesure où il apparaissait comme une traduction quasi littérale du français écrit et que l'arabe employé n'était pas celui en vigueur dans les établissements scolaires des pays du Maghreb. Une enquête effectuée par le Casnav de Créteil sur les élèves du secondaire scolarisés en structure d'accueil en 2001-2002 fait apparaître un décalage très significatif entre le niveau scolaire déclaré par le jeune et sa famille et le niveau estimé à l'aide des tests d'évaluation. Même si l'on peut supposer que les exigences du système scolaire français sont supérieures à celles de la plupart des pays dont proviennent les migrants, on peut néanmoins s'interroger sur la fiabilité des modalités d'évaluation. De fait, les mauvais résultats des élèves peuvent aussi bien refléter un manque de compréhension dû à la manière dont les problèmes sont posés qu'une véritable absence de connaissance dans cette matière* ».

disponibles nous permettant d'évaluer les compétences en mathématiques et littérature des sujets de notre corpus.

Ces différentes étapes qui composent l'accueil des EANA et de leurs familles sont aussi l'occasion pour nous d'explicitier les modalités pratiques et institutionnelles de l'apprentissage du français. Nous ne reviendrons pas sur la prise en charge matérielle déjà évoquée précédemment. En revanche, dans la section suivante, nous nous consacrerons aux éléments contextuels, institutionnels et didactiques qui déterminent l'enseignement du français dans notre propre sujet d'étude.

4.1. Quel enseignement/apprentissage du français ?

Rappelons que notre problématique situe son terrain d'observation dans l'espace interlinguistique dans lequel se meut l'apprenant, lors de ses échanges oraux, dans son apprentissage du français.

Nous nous devons ainsi de tenir compte des orientations et des choix pédagogiques qui ont prévalu à l'acquisition de cette langue cible. Nous avons souligné dans la section 5 de ce même chapitre, l'ambiguïté des textes institutionnels concernant les orientations didactiques de l'enseignement / apprentissage du français en UPE2A. Ainsi, les différentes appellations qui déterminent cet apprentissage à des élèves allophones semblent osciller entre les différents acronymes : FLE (Français Langue Etrangère) ; FLS, sco (Français Langue Seconde, langue de scolarisation) ; FLM (français langue maternelle). S'agit-il pour l'institution d'une difficulté à poser une réelle injonction pédagogique en orientant les enseignants vers un champ didactique exclusif ? Ou bien, cette ambiguïté renvoie-t-elle à une difficile réduction de cet apprentissage à des catégories d'enseignement qui, comme, le souligne Goï (2012 : 25) ne pourraient avoir « leurs

zones de pertinence ou de réalité, déterminées de façon étanche ». Ainsi la recherche en didactique des langues a connu de nombreux débats autour de ces différentes appellations et de leurs champs définitoires. (Cuq, 1991 ; Vigner, 2001 ; Besse, 1987 ; 2002 ; Coste, 2007). Nous parcourrons, dans la sous-section suivante, les principales caractéristiques de ces différentes didactiques afin de mieux cerner dans quel contexte l'enseignement/apprentissage s'effectue pour les sujets de notre corpus.

4.2. Catégorisations et réalité du terrain

Ainsi comme le rappelle Goï (2012 : 25) : ces différentes catégories « *construites par les didacticiens ne coïncident pas nécessairement avec celles d'autres acteurs du champ éducatif, ni dans leurs traits définitoires, ni dans leurs contours, ni dans leurs enjeux, ni dans leurs implicites* ». Dans le contexte de notre étude, les sujets offrent des profils linguistiques qui les situent très diversement par rapport à la langue française. En effet, les variables linguistiques, géographiques ou plus précisément migratoires de ces apprenants ont pour corollaire des degrés différents d'exposition à la langue cible et cela avant leur arrivée dans le pays. Cuq, (1991 : 45) rappelait que « *quand ils arrivent en classe de français langue étrangère ou seconde, les élèves ne sont pas vierges de toute compétence linguistique* ». Dans notre recherche, notons par l'exemple que dans le cas des pays du Maghreb dont sont originaires géographiquement ou linguistiquement 76 des sujets observés, « *le français a toujours joui d'une place privilégiée* » (Cuq, 1992 : 46). Peut-on ainsi considérer qu'il s'agit pour ces apprenants d'une langue totalement étrangère ? L'acquisition de certaines structures formelles orales de la langue cible n'a-t-elle pas, de fait, commencé avant l'arrivée en France ? Ces différentes questions trouvent parfois une réponse dans les entretiens préalables, évoqués *supra*. Mais bien souvent, un flou persiste sur les compétences déjà acquises. Selon Dabène, (1994), il serait plus judicieux de parler de degrés de xénité pour définir cette distance qui sépare l'apprenant nouvellement arrivé, du français, langue du pays d'accueil.

Ainsi, en première analyse et devant cet état de fait, on pourrait considérer que le Français langue seconde et de scolarisation FLS/FLSco serait la catégorie didactique la plus à même d'évoquer l'enseignement / apprentissage auxquels sont soumis les sujets de notre étude.

4.3. LE FLS : langue(s) de l'avant/langue de l'après

Le terme de Français langue seconde (FLS) a sans doute acquis une légitimité institutionnelle et une visibilité grâce à l'ouvrage de Viala, Bertrand & Vigner, 2000 : *Le français langue seconde*⁷². Dans cet ouvrage, les auteurs mettent en avant les caractères de cet axe didactique, en soulignant la particularité du FLS par rapport au FLE. Ainsi, celui-ci est à la fois langue d'enseignement-apprentissage, mais aussi langue vernaculaire du pays d'accueil et à ce titre, peut être pratiqué hors des séances pédagogiques.

Soulignons que la terminologie employée pour définir cette catégorie didactique, *français langue seconde*, est ici descriptive. Le syntagme *langue seconde* apparaît ainsi dialogique : il renvoie implicitement à une langue première. Or, comme le rappelle Helot, (2007), si la socialisation d'un enfant se situe bien au travers de deux pôles nodaux : la famille et l'institution scolaire, la langue ou les langues premières sont celles à partir desquelles l'enfant va installer ses propres repères psycho-affectifs, identitaires et culturels. En contexte de migration, la situation paraît plus complexe, car, en effet, les enjeux sont doubles. Tout d'abord, l'enfant devra se confronter à une institution nouvelle porteuse des codes d'un autre groupe social qu'il devra intégrer. Ensuite, il devra se confronter à une nouvelle langue, différente de celle du noyau familial. Cette langue deviendra une langue seconde car relevant *d'un après* linguistique, mais aussi cognitif. D'un point de vue didactique, cet angle de vue souligne une chronologie de l'acquisition étroitement liée au parcours de vie.

⁷² VIALA, BERTRAND & VIGNER (2000). *Le français langue seconde*. Paris CNDP.

Cette réalité sociolinguistique et cognitive a donné lieu à de nombreux travaux d'investigation scientifiques. Ainsi, dans une analyse similaire et en s'appuyant sur différents travaux de recherches européens ou anglo-saxons, comme Heller, 1996 ; Gajo, 2001 ; ou bien encore Cummins, 2001, Auger, 2008a ; 2008b, encourage les pratiques de classe qui proposent une réelle prise en compte de ce que celle-ci appelle, *les langues de l'avant*. Cette auteure rappelle ainsi, qu'à leur arrivée en France, « les EANA connaissent déjà une ou plusieurs langues, à l'oral, parfois aussi à l'écrit. Les ignorer provoque le désarroi, puisqu'ils se basent sur elles pour construire le français. À l'inverse, s'en saisir comme une opportunité pour construire l'autre langue a un effet positif pour l'insertion scolaire et sociale des enfants » (Auger, 2008 a : 129)⁷³

Dans notre problématique, nous rajouterons qu'en faisant référence à ces autres langues, ou *langues de l'avant*, Auger évoque aussi ces autres discours, ces autres énoncés co-produits dans d'autres interactions verbales auxquels l'apprenant a participé et dans lequel le sens s'est co-construit (Bronckart, 1997 ; Sauvage, 2003 ; 2005 ; 2015)

Dans sa matérialité pédagogique, le FLS recoupe les orientations choisies par le CECRL (Trim, Coste, North & Sheils, 2005). Il entretient ainsi une relation forte avec le FLE notamment en mettant l'accent sur la notion « *d'actes de parole* », inscrite dans des activités visant à développer des compétences de communication. De ce fait, l'enseignement de la grammaire dans son acception ancienne en didactique n'est plus considéré comme la priorité de l'apprentissage d'une langue étrangère. La description grammaticale de la langue cible à l'aide d'une métalangue spécifique

⁷³ Parmi les nombreux travaux de cette auteure traitant de la difficile reconnaissance par l'institution scolaire de la diversité linguistique et culturelle des apprenants, notons en 2004 : la démarche pédagogique de *Comparons nos langues* qui propose des exemples de séances pédagogiques mettant en lien au travers d'une étude comparative, la/les langue(s) *de l'avant* et la langue *de l'après*. Auger (2005, a) souligne qu'au-delà de la reconnaissance des langues maternelles, cet axe pédagogique permet aux élèves de mettre à distance leur propre activité langagière. Avec l'étayage de l'enseignant, leur production orale puis écrite se trouve observée, analysée. Les élèves développent des attitudes métalinguistiques qui peuvent s'avérer productives et transférables à d'autres situations d'enseignement.

n'est plus perçue comme une priorité permettant l'acquisition de cette autre langue. La notion de plurilinguisme est de même valorisée. L'apprenant dans sa posture d'acteur social est considéré dans son contexte culturel et de fait, dans sa variabilité linguistique. La prise en compte des différentes langues en contact et des interactions plurilinguistiques est devenue une orientation essentielle de l'enseignement des langues-cultures. Si nous rapprochons ces principes du contexte précis de notre terrain de recherche, nous pouvons constater que ce type d'enseignement permettrait dans son application, chez les sujets de notre corpus, de développer des compétences de communication qui prennent appui sur leurs différentes expériences linguistiques et communicationnelles.

4.4. FLS / FLM : mythe et réalité

Nous avons ainsi évoqué que les champs didactiques du FLS ouvrent la porte, dans ses stratégies pédagogiques, à des études comparatives ou contrastives entre la/les langue(s) maternelle(s) et le Français Langue Seconde. La recherche a amplement souligné l'intérêt de ce type de pratiques pour une insertion linguistique, mais aussi sociale des nouveaux arrivés. Les orientations pédagogiques, actionnelles et communicationnelles du FLS associées à une didactique du plurilinguisme qui introduit cette relation dialectique entre *langue de l'avant* et *langue de l'après* sont considérées par la recherche comme un facteur favorisant l'inclusion scolaire. Or certains auteurs comme Auger, (2008), Bertucci, (2008), Guérin, (2014) rappellent que dans la pratique quotidienne des classes, UPE2A incluses, il semblerait que la mise en œuvre de ce type d'activité soit encore trop peu répandue.

En effet, il faut sans doute considérer que les injonctions des textes officiels constituent un cadre de référence qui pèse de tout son poids sur les pratiques et les initiatives pédagogiques. Citons ainsi le Socle Commun de Connaissances Compétences et Culture évoqué *supra* : « *la maîtrise des langages et notamment de la langue française est la priorité. Tous les enseignements concourent à la maîtrise*

De la langue. [...] Au cycle 2, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central. (MEN, 2015 ; SCCCC). Ces textes, qui servent de base et de référence à toute construction pédagogique des enseignants, marquent nettement que *la* notion de langue semble prévaloir à celle de langage. Auger, (2008, a : 128-129) regrette cet état de fait et réaffirme que « *travailler sur la notion de langage plutôt que sur la notion de langue permet d'inclure davantage les compétences acquises par l'apprenant dans les différentes langues* ». De plus, la notion de *langage* permet d'inclure les variations sociolinguistiques propres à toutes actualisations de la langue dans la parole et ainsi d'éviter le décalage entre l'apprentissage d'un français de scolarisation impliquant des normes parfois éloignées des pratiques langagières que les sujets apprenants peuvent rencontrer dans leur environnement quotidien. Guérin, (2014 : 26) le souligne ainsi :

« s'il est souvent question, dans un premier temps, d'utiliser des méthodes de FLE pour enseigner le français aux EANA, l'objectif est de les amener le plus rapidement possible à intégrer le circuit "normal", c'est-à-dire l'intégration aux cours de français LM. Cela oriente le travail des enseignants et la part du travail consacrée à la variation et aux compétences pragmatiques et sociolinguistiques constatées dans le cadre du FLE (comme pour toutes les langues vivantes étrangères) est de fait réduite ».

Nous retiendrons donc que malgré l'avancée des travaux de recherche dans ce domaine il semblerait bien qu'en France, le français qui est enseigné aux EANA soit orienté vers les normes du FLM. L'apprenant ne peut que constater un décalage entre ce qui est enseigné et l'usage réel. La variation linguistique est peu prise en compte, comme le constatent Petrucci, (2008), Auger, (2008) et Guérin, (2014).

4.5. Conclusion intermédiaire

Cette sous-section consacrée au français langue d'enseignement-apprentissage pour les sujets de notre corpus, vient clore ce *chapitre VI* consacré à la présentation des sujets et du terrain scolaire de cette recherche.

Dans la réalité quotidienne des enseignements auxquels ils sont soumis, LE FLM semble être la langue de référence notamment dans sa variation scolaire. Nous devons donc tenir compte dans nos analyses du poids que constitue la perspective de l'acquisition des propriétés formelles du français de scolarisation, langue-cible. Cependant, nous considérerons aussi que nos sujets disposent pour leur apprentissage, d'un temps partagé entre la classe d'UPE2A et la classe ordinaire. L'unité pédagogique pour élèves allophones, dans laquelle nous enseignons et où se déroulent les observations, permet de donner une place aux différentes expériences linguistiques de ces sujets arrivants. En conséquence, pour évoquer le français qui est enseigné aux sujets de notre corpus, nous considérerons que ces apprenants bénéficient d'un enseignement du français qui se situe dans un *continuum* : FLE, FLS et FLM (Goï, 2012).

Synthèse

Ce dernier chapitre est ainsi divisé en trois sections. Premièrement, nous nous devons d'explicitier, afin de le contextualiser, le terrain de notre recherche. Nous avons ainsi mis en avant le fait que les sujets étaient observés dans un cadre institutionnel qui est celui de l'école française, soumise à des programmes officiels. Nous avons ainsi relevé la difficile adéquation entre l'ambition inclusive de l'école de la république et la diversité linguistique des élèves qui composent les classes et pour laquelle nos sujets sont partie prenante.

Dans la deuxième section, nous avons détaillé la composition en 6 cohortes chronologiques des 130 sujets de notre corpus. Au-delà de l'évocation de leurs origines géographiques et linguistiques, le plurilinguisme de ces sujets apprenants a été souligné.

Dans la troisième section, nous avons rappelé que notre recherche situe l'analyse des discours de sujets en situation d'acquisition du français. Le terrain d'observation étant un cadre scolaire, nous avons cherché à comprendre comment cet enseignement-apprentissage se réalise. Pour ce faire, nous nous sommes ainsi employée à évoquer les différentes catégories didactiques du français, afin de situer plus précisément à laquelle semblait correspondre l'enseignement-apprentissage reçu par les sujets de notre corpus. En suivant les différents travaux de recherche qui traitent de cette problématique, nous en sommes arrivés à la conclusion selon laquelle les apprenants étaient, pendant le temps scolaire, exposés à un enseignement qui se situe dans un continuum FLE/ FLS / FLM.

Troisième partie

Analyses et discussion

« Chaque langue a sa sémantique propre (...), et c'est au travers de la médiatisation de la sémantique propre à une langue, que se construisent concrètement les mondes représentés. Ces mondes ne peuvent donc pas ne pas être marqués par cette sémantique particulière, et c'est à cette diversité des sémantisations des mondes représentés que s'origine sans doute une part importante des variations entre cultures humaines » (Bronckart 1997:36).

INTRODUCTION

Cette troisième partie de notre travail de recherche rend compte des analyses que nous avons effectuées à partir des segments discursifs prélevés lors des différentes séances d'enregistrements ou de prise de notes. Dans notre première partie (Chapitre III), nous avons tenté d'identifier le plus précisément possible les distorsions syntaxiques et lexicales qui affectent l'énoncé dans sa *matérialité fine*. (Pêcheux, 1969, 1981⁷⁴). Nous avons choisi d'explorer ces discours en train de se tenir,

⁷⁴PÊCHEUX Michel (1969) – *Analyse automatique du discours*. Paris, Dunod.

(1981) – « Ouverture du colloque ». In Jean-Jacques Courtine, Françoise Gadet, Jean-Marie Marandin and Michel Pêcheux eds., *Matérialités discursives*. Lille, Presses Universitaires de Lille : 15-18

dans leurs thématiques mais aussi dans leurs structures même, afin de mettre à jour la dimension dialogique de ces énoncés au travers des traits hétérogénéité énonciative constitutive ou montrée qui marquent la composition ou l'agencement de ceux-ci (Authiez-Revuz, 1984; Sitri, 2004). Rappelons que notre problématique tente d'opérer un rapprochement entre le principe dialogique notamment dans sa dimension interdiscursive et les processus d'acquisition. Pour cela nous nous devons de pénétrer la matérialité fine de ces énoncés.

Pour présenter notre analyse et afin de donner plus de clarté à notre démonstration, nous avons dû effectuer un nécessaire rangement de ce qui constitue pour nous des catégories d'indices marquant un engagement discursif dialogique, chez ces jeunes apprenants du français. (Cf. chapitre I) La présence d'autres discours ou d'autres énonciateurs nous renvoie à ces distorsions syntaxiques et lexicales situées au niveau de la temporalité, des déictiques, de la construction du discours rapporté. Si notre compte rendu ne peut ainsi éviter l'écueil *d'un découpage de la réalité* (Augé & Colleyn, 2009), nous avons cependant conscience que cette catégorisation même si elle s'avère nécessaire, est parfois complexe. Ainsi pour analyser *la matérialité fine* de ces énoncés prélevés dans le flux discursif, nous suivrons dans notre démonstration, les différents niveaux de distorsions syntaxiques ainsi identifiées dans les interactions verbales qui composent notre corpus. Nous avons choisi de regrouper ces phénomènes langagiers au travers de ces trois chapitres, chacun rendant compte d'un niveau microtextuel d'hétérogénéité énonciative. Nous consacrerons le chapitre VII de ce travail de recherche à l'exploration des temps verbaux. Nous explorerons les formes verbales utilisées à la recherche de traces d'autres discours relevant temporellement d'autres plans discursifs et énonciatifs. Le chapitre VIII sera consacré à l'étude des stratégies communicatives basées sur des tentatives de constructions formelles des énoncés. Nous rendrons compte des exemples de

distorsions syntaxiques au niveau de l'usage de formes interrogatives traitées comme des blocs discursifs fonctionnels, recyclés dans une visée assertive.

Enfin le chapitre IX sera consacré aux formes discursives fréquentes dans nos relevés et dont la référencialité déictique et modale, le contenu thématique nous engagent à penser qu'il s'agit de formes relevant du discours rapporté. Ce sera l'occasion de nous interroger sur les sources énonciatives qui ont prévalu à l'élaboration structurelle et sémantique de ceux-ci.

Avant d'entrer dans l'analyse qui offrira une place importante à la discussion relative à la construction formelle mais aussi sémantique des productions langagières, nous nous devons de parcourir des notions phare en acquisition que sont les notions *d'input et de saisie*.

Ainsi, nous consacrerons le paragraphe suivant au parcours des différents concepts souvent convoqués en didactique des langues comme décrivant les processus cognitifs de l'acquisition. La recherche en acquisition des langues étrangères ou secondes constitue un vaste domaine d'investigation scientifique qui a permis de mettre en avant les différents principes qui semblent gouverner le procès d'appropriation d'une autre langue que la langue première. Ces notions qui explicitent la dimension cognitive et interactive de l'appropriation, ont souvent été sujettes à débats au cours des dernières décennies. Par ailleurs, selon D Véronique, (1992) qu'il s'agisse du milieu naturel ou institutionnel, l'apprenant d'une langue seconde, traverse des étapes qui semblent identiques. Ainsi, pour compléter les analyses de notre travail de recherche, nous nous référerons aux différents travaux scientifiques qui ont explicité les différentes étapes de ces processus d'appropriation. Ainsi à la suite de Véronique, (1992; 2002),(Véronique & Matthey,2004), nous nous intéresserons aux notions relatives à l'*input* développées notamment par (PY,1989),(Van Patten,1996),(Van Patten & Wiliam2014),(Gass & Mackey,2014) *et de saisie* (Noyau,1980),(Véronique, *ibid.*),qui constituent les phases premières de ces processus, dans le cadre défini d'une communication exolingue(Porquier,1984).

Ainsi, en acquisition d'une langue étrangère ou seconde, la recherche scientifique semble s'accorder pour reconnaître le rôle primordial joué par l'*input*.

Gass & Mackey (2014:182) le soulignent ainsi :

« Input is the sine qua none of acquisition. Quite simply it refers to the language that a learner is exposed to in a communicative context. (I.e from reading or listening, or in case of sign language from visual language). In all approaches to second language acquisition, input is an essential component for learning in that it provides the crucial evidence from which learners can form linguistic hypotheses. »

Le terme d'*input* renvoie chez les chercheurs notamment Py, (1989) à la notion d'*entrée*, de *donnée*, de *prise*. Il s'agit dans tous les cas d'un apport linguistique fourni par des locuteurs natifs ou plus experts et qui permet à l'apprenant, grâce à un jeu d'inférences ou de *linguistic hypotheses* de pouvoir saisir une représentation sémantique d'une situation. C'est ainsi, l'indispensable exposition à des données dans une langue étrangère qui peut permettre d'engager(ou pas) les processus d'appropriation. De ce fait, si nous considérons à l'instar de Van Patten(1996), le processus d'acquisition comme un axe allant de l'*input* à l'*output*, nous situons la *saisie* comme la phase suivant l'*input*. En effet, ce n'est que le traitement seul de cet *input* qui peut permettre la *saisie*, c'est-à-dire le stockage de cette information linguistique, qui constituera le réservoir interne de valeurs signifiantes et disponibles dans les interactions. Certains chercheurs mettent en avant *la saisie* comme un processus essentiellement cognitif d'appropriation de la langue cible mettant en œuvre des procédés intrapsychiques. Nous citerons Besse & Porquier :

« La saisie, (...) phase initiale de l'appropriation, consiste en un traitement perceptif, sous forme explicite, implicite ou mixte, des matériaux fournis par l'exposition. Ce traitement

comporte l'appréhension immédiate, filtrée par l'affectivité perceptive et cognitive du sujet, son état psychologique (le filtre affectif, selon H. Dulay, M. Burt, et S. Krashen, 1982) et l'effort mental mobilisé, et aussi selon la structuration cognitive et linguistique préexistante. Il a souvent été observé que l'apprenant ne saisit pas tout ce qui lui est présenté, ni de la façon dont on le lui présente ou dont on a prévu qu'il le « saisirait ». (Besse & Porquier, 1984 : 244).

Si la dimension cognitive de la *saisie* ne peut être sujette à débat, la dimension sociale et interactive ne peut être ignorée comme le rappelle Véronique (1992:8)⁷⁵

« On ne peut raisonnablement comprendre le procès de saisie, de l'input (entrée ou donnée, selon la formule de Py, 1989) sans considérer comme liées les dimensions cognitives et interactives de la démarche de l'apprenant, en dialogue avec des locuteurs plus compétents que lui dans la langue cible. »

Rappelons que dans la problématique qui est la nôtre, nous nous concentrons sur un type de phénomènes particuliers qui occupent l'espace interlinguistique, dans le cadre de l'appropriation et du développement d'une langue seconde. Dans nos analyses, nous proposons d'élargir cette dimension interactive de *la saisie* à la réalité sociale de l'interaction verbale telle que nous l'avons développée dans l'explicitation de notre cadre théorique (chapitre I). Ainsi, nous considérerons à l'instar de Pekarek Doehler, (2000) que ces deux concepts centraux que sont *l'input* et

⁷⁵Référence électronique :

Daniel Véronique, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 30 novembre 2011.

et *la saisie* participent aux processus psychoaffectifs et linguistiques que l'apprenant met en œuvre dans sa volonté/nécessité de communiquer. Dans nos analyses, les perspectives socio-interactionnistes nous permettent de lier ces concepts au développement langagier des apprenants qui composent notre corpus notamment en considérant leur dimension sociale (Bange, 1992; Py, 1989; Krafft & Dausenschön & Gay, 1993). Envisager *l'input et la saisie* comme des notions qui participent à la construction et à la structuration du *discours intérieur* (Bakhtine & Volochinov, M.P.L: 124) ou *langue interne* (Bronckart, 1997), permet de replacer notre réflexion dans une vision vygotkienne de l'acquisition. Ainsi comme le rappelle Pekarek Doehler, (2000 :21) :

« La conception vygotkienne présente par là même un repère pour analyser le rapport entre le discursif et le cognitif. Postuler le développement comme produit d'une activité est en effet particulièrement intéressant pour une approche qui traite le discours comme une activité sociale qui configure les ressources mêmes mises en œuvre pour sa gestion. Comme l'ont notamment mis en évidence Frawley & Lantolf, (1985:20), cette conception ouvre la possibilité de penser les choix discursifs des sujets interagissants à la fois comme des traces de processus cognitifs et comme moyens pertinents dans l'accomplissement de tâches discursives. Autrement dit, le tissu discursif peut être analysé comme contenant des manifestations de traitements cognitifs et d'accomplissements de tâches sociales. »

Accomplir *une tache discursive* va nécessiter chez nos apprenants la mise en place de stratégies de communication dont nous ne pouvons révéler le degré de conscience. En revanche, nous pouvons sans doute supposer que ces stratégies consistent pour l'apprenant, à pallier le manque d'outils linguistiques fonctionnels et signifiants pour interagir efficacement. (Tarone, 1980)⁷⁶

Ce sont ces différentes notions et concepts liés aux principes qui gouvernent l'acquisition d'une langue seconde, reliés dans notre recherche à notre cadre

⁷⁶ TARONE, E. (1980). « Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage », *Language Learning*, 30 : 417-432

Troisième partie

théorique qui vont nous permettre d'entrer dans l'analyse de ce type particulier de discours en acquisition.

CHAPITRE VII

—

ÉTUDE DE LA TEMPORALITÉ

« Rétrospectivement et sans vouloir aucunement être donneur de leçon, il me semble que l'analyse du temps verbal est toujours au risque de buter sur ce que j'appréhende comme des difficultés, consistant, pour le dire de façon imagée, à prendre les temps pour des îles, l'arbre pour la forêt ou l'ombre pour la proie. » (BRES: 2009, a:46)

1. Introduction

Au travers de cette citation que nous avons choisie de mettre en exergue, Bres, (2009, a) souligne la difficulté à attribuer en discours, une valeur temporelle à tel ou tel usage d'un temps verbal, tant celle-ci est imbriquée dans un réseau d'influences et/ou d'interrelations contextuelles. En acquisition d'une langue seconde, parmi les

différentes propriétés formelles de la langue cible, l'expression de la temporalité peut constituer une difficulté majeure pour de jeunes EANA. Les sujets-apprenants qui composent notre corpus sont issus d'horizons linguistiques divers. Or, chaque langue a sa propre manière d'inscrire le procès dans le temps. Cette inscription temporelle peut s'effectuer à l'aide des temps verbaux et/ou bien des circonstants temporels que celui-ci aura le soin de placer dans le cotexte. (Brès, 2005)

Ainsi, ce chapitre sera consacré à l'étude de cas particuliers d'emploi des temps verbaux dans diverses interactions verbales que nous avons relevées lors de notre collecte de données. Le point de départ de cette analyse est le constat, chez les sujets de notre corpus, d'un comportement discursif caractérisé par un usage récurrent de formes s'apparentant morphologiquement au présent ou au présent prospectif. Nous avons dans notre collecte, relevé des distorsions sémantiques au niveau de la référence temporelle des énoncés produits. Les outils linguistiques auxquels l'apprenant a recours pour construire linguistiquement la temporalité de son énoncé semblent composés de matériaux hétérogènes relevant d'autres sphères d'échanges et dont ils semblent porter les marques aspectuelles et modales. Ces phénomènes langagiers s'apparentent en première analyse à des emplois que l'on peut considérer comme *fautifs* au regard des propriétés formelles de la langue cible. Pour tenter d'apporter quelques hypothèses explicatives aux faits de langue observés, nous procéderons selon le cheminement suivant : dans un premier temps, nous interrogerons l'expression de la temporalité non pas seulement dans son aspect formel (flexions, morphologie verbale) mais dans ce qu'elle peut nous révéler sur la situation ou le déroulement des événements en lien avec le moment de l'énonciation. (Noyau, 1986), (Bres, 2005, 2009, a & b & c), (Gosselin, 2006). Nous tiendrons compte pour cela, du fait que la production orale de l'apprenant se situe dans l'espace interlinguistique évoqué dans notre chapitre II, et que de ce fait, la construction de la temporalité dans la langue première ne peut être ignorée. Dans un second temps, nous poursuivrons notre analyse de ces phénomènes langagiers en tentant de rapprocher notre réflexion du concept de dialogisme et de sa

manifestation au niveau de l'énoncé au travers notamment des traits d'hétérogénéité énonciative.

2. Séquence première .Présent de l'indicatif : relation dialogique de reprise.

Le premier extrait dont nous rendons compte a déjà fait l'objet d'une analyse lors de nos précédents travaux de MASTER II et a donné lieu à une publication : GUIRAUD, (2017).

2.1. Présentation de la séquence

Ces différents tours de parole relevés proviennent d'un échange conversationnel ayant eu lieu entre l'enseignante-observatrice (P) et un jeune apprenant du français. (A). L'apprenant est issu de la cohorte 3. Sa langue première est l'arabe dialectal mais son histoire migratoire l'a conduit à vivre en Italie où il a été scolarisé depuis 4ans. Il possède donc à son actif linguistique deux langues: l'arabe marocain et l'italien langue de la scolarisation dans son premier pays d'accueil. Le mode de conservation de l'interaction est la prise de notes.

Observons la séquence:

1. P : Qu'est-ce que tu veux me raconter ?
2. A : Une fois en Italie / **je travaille bien** et après mon père il m'a donné une moto petite.

2.2. Analyse de la séquence

L'entrée de l'apprenant dans l'échange est spontanée, comme l'atteste le contenu sémantique du *tour 1* : *tu veux me raconter*. Intéressons-nous à la production de l'apprenant *tour 2*. On rencontre un emploi du présent dans la proposition principale suivi par un temps du passé (passé composé) dans la deuxième proposition. Le présent de l'indicatif : *je travaille bien*, interroge. En effet il ne situe pas le procès par rapport au moment de l'énonciation, le *nunc* (temps absolu), mais le situe comme antérieur à l'autre procès (temps relatif) *il m'a donné* (Gosselin, 2006). Le circonstant temporel : *une fois en Italie*, a en charge de préciser à l'interlocuteur (P) qu'il s'agit d'une instruction temporelle relevant du passé. Or, du point de vue de son niveau d'acquisition, l'emploi du passé composé *m'a donné* atteste du fait que l'apprenant commence à acquérir les formes verbales du passé. De plus, temporalité et modalité sont deux dimensions essentielles de l'énoncé. Si les études linguistiques et notamment les grammaires opposent généralement temporalité et modalité des temps verbaux, pour Gosselin, (2006: *ibid.*), cette dichotomie entre dimension temporelle et modale peut paraître parfois excessive car ne couvrant pas toutes les réalités des énoncés. En effet, ici l'usage du présent semble revêtir une dimension modale car il exprime une attitude du locuteur vis-à-vis de son propre énoncé. Ce présent, enclavé dans des circonstants marquant le passé, évoque une modalité assertive du locuteur. Celui-ci semble réactualiser un présent vécu sans doute avec une forte charge affective : *je travaille bien*. Le présent serait ici pour le locuteur apprenant un mode de validation de la prédication : *travaille bien*. D'apparence fautif car n'appartenant pas au *hic et nunc* de l'échange effectif, il serait la réactualisation d'une autre interaction réalisée dans une autre sphère d'échange et avec laquelle il entretiendrait une relation dialogique de reprise. Nous aurons l'occasion dans les extraits suivants de requestionner ces formes discursives s'apparentant à des reprises en écho. Ce type de structure linguistique a été identifié par DU BOIS, (2014) comme des traits permettant de considérer qu'il s'agit d'une syntaxe dialogique.

Ainsi, si dans sa dimension énonciative, le principe dialogique peut renvoyer à la relation que le sujet entretient avec son discours, une analyse au niveau micro-syntaxique peut sans doute nous révéler les marques de la présence d'autrui.

L'analyse de la séquence suivante va nous permettre d'approfondir l'identification de ces traits dialogiques en discours, au travers d'un autre temps verbal: le présent prospectif.

3. Deuxième séquence. Présent prospectif et dialogisme interdiscursif

Vidéo 20160125_110246 cohorte 3 (2015) (cf.: annexes)

Durée de la vidéo : 2m28s

3.1. Présentation de la séquence

L'interaction a lieu entre l'observatrice-enseignante (P) et Mustafa âgé de 11 ans (M). Ce jeune EANA fait partie de la troisième cohorte qui compose notre corpus. Sa langue première est l'arabe dialectal marocain. Il est arrivé ainsi que sa famille, directement du Maroc, son pays d'origine. Au moment de l'enregistrement, il est en France depuis 7 mois. On peut considérer que son niveau d'acquisition du français langue-cible se situe à un niveau A1/A2 du Cadre Européen Commun de Références, ce qui caractérise ainsi un apprenant débutant. Le thème de l'échange dont la vidéo rend compte d'une partie, porte sur l'expression de faits passés. Ainsi le sujet-apprenant est interrogé par l'enseignante sur le déroulement de son week-end. Pour produire ce récit personnel, il doit donc mobiliser ses compétences linguistiques pour effectuer la narration en français de faits antérieurs au moment de l'énonciation effective et qui le mettent en scène lui-même ainsi que d'autres interactants. Les autres participants de l'échange n'interviennent pas dans l'interaction avec l'enseignante bien que présents dans la séquence.

Observons ainsi la séquence suivante:

1. P : tu peux me dire Mostafa ?
2. M : Samedi, j'étais, j'ai foot.
3. P : oui
4. M : et après/euh/on était train d'aller à Canet.
5. P : Canet ?/ Pour jouer ?
6. M : oui/ euh **on va y aller/ jouer foot** et moi j'ai pas yallé↓
7. P : Pourquoi ?
8. M : Parce que y 'a pas beaucoup de voitures.
9. P : Ah/ et t'as pas pu trouver quelqu'un pour te prendre ?
10. M : non
11. P : Bon
12. M : Après j'ai allé/ euh/ je jou[e] avec mon père.
13. P : oui
14. M : Mon père, il joue desfois au foot. Moi aussi j'y allais je trouvais mes cousins.
15. P : D'accord.

3.2. Identifications des phénomènes langagiers

Notre attention se portera sur la forme: *on va y aller*, (tour, 8). Cette forme *aller+infinitif* s'apparente morphologiquement à la tournure composée appelée présent prospectif. Selon Bres (2009, a) la grammaticalisation du verbe *aller* ajoutée à l'infinitif sont les composantes de cet effet sémantique de prospection :

«De l'interaction des deux éléments forme itive conjuguée + verbe à l'INF résulte la valeur aspectuelle de prospection, que l'on définira comme orientation ascendante de l'actant sujet vers un acte - plus précisément vers la borne initiale de cet acte - représenté par le verbe à l'infinitif » (Bres, 2009, a:13)

Dans le cas présent, et en observant les relations que ce temps verbal entretient avec le contexte et le cotexte, il semble s'agir d'un emploi inadéquat. En effet l'ensemble de la narration est au passé comme l'attestent les deux formes verbales précédentes utilisées par l'apprenant M, tours, 2 et 4 : *j'étais* ; *on était train*. On note par ailleurs que cette forme *train+ être* à l'imparfait marque sans doute chez l'apprenant une volonté d'apporter une dimension aspectuelle au procès. On pourrait gloser ce segment discursif ainsi : *on était en train de...* Le sujet semble posséder quelques formes de la morphologie verbale relevant du passé, notamment de l'imparfait tour 2 et 4. De plus, un usage temporel adéquat du passé composé apparaît au tour 6 et 12, mais fautif au niveau de l'auxiliaire : *j'ai allé*. / *j'ai pas y aller*.

L'apprenant situe ainsi bien la narration dans le passé, par rapport au repère temporel que constitue le *hic et nunc* du dialogue avec l'enseignante. De plus, l'utilisation du circonstant temporel *samedi* permet bien d'inscrire déictiquement le procès dans le temps chronique (tour, 2) Ces différentes formes nous invitent à penser que l'apprenant dispose de certains outils linguistiques qui lui permettent d'établir des références déictiques ou anaphoriques de la situation relatée. Or, l'emploi du présent prospectif que nous proposons à l'analyse (tour, 6), ne semble pas posséder la même référence temporelle que les autres formes verbales présentes dans les tours de parole de l'ensemble de l'interaction que nous rapportons ici. La forme normée attendue dans cette narration serait : *on partait pour jouer au foot* ou *on allait partir pour jouer*.

Ce présent prospectif : *on va y aller* interroge. En effet, il en résulte un brouillage sémantique que l'interprétation contextuelle va dissiper cependant. Cette forme périphrastique *aller+ infinitif* semble situer le procès par rapport à

une autre situation temporelle que celle constituée par l'échange avec l'enseignante. Nous pouvons émettre quelques hypothèses explicatives à cet usage d'apparence fautif par rapport à la norme de l'emploi des temps verbaux en discours, en français. L'usage de ce temps verbal, dans sa dimension aspectuelle prospective ne ferait-il pas référence à une autre situation temporelle *hic et nunc*, une autre situation verbale d'échanges vécus?

Avant de développer cette hypothèse nous nous devons de parcourir les différents paramètres qui pourraient prévaloir à l'élaboration de la construction linguistique temporelle de ce sujet allophone, nouvellement arrivé en France.

3.3. La langue d'origine

Nous avons pu expliciter dans le chapitre (VI) le fait que l'apprenant pouvait opérer des transferts linguistiques d'une langue à l'autre. Auger, (2010:37) rappelle à l'instar de Heller, (2002), que langues premières et langues secondes, « *ne constituent pas deux tuyaux séparés qui ne communiquent pas.* »

En contexte d'apprentissage d'une langue seconde, la prise en compte de/des langues première(s) permet de ne pas ignorer les représentations conceptuelles et linguistiques déjà acquises.

Rappelons que cet apprenant est âgé de 11 ans. Il a subi à son arrivée en France, des tests initiaux de positionnement qui nous ont permis de savoir que celui-ci possède des acquis en langue écrite dans sa langue d'origine (cf. Chapitre VI). Cependant ce type d'évaluation initiale ne nous permet pas de savoir « *quel est son degré de maîtrise cognitive du champ conceptuel du temps* » (Noyau, 1986 :117). Nous ignorons quel est son degré de connaissance des notions de simultanéité, postériorité, antériorité dans sa langue première. Si ces interrogations

resteront sans réponse, nous nous devons de ne pas négliger cependant, le fait que cet apprenant arabophone a déjà construit dans sa langue maternelle une organisation linguistique lui permettant d'exprimer la temporalité. Noyau, (2001) le rappelle ainsi :

« Un locuteur abordant une L E à la fois possède une expérience du temps des situations, du déroulement du temps, des relations temporelles – et une expérience via sa langue du temps dans le langage. C'est ce qu'il va lui falloir construire à nouveau dans une nouvelle langue. Et notamment, il lui faudra découvrir quelles catégories de ce domaine sont privilégiées dans la L E par leur statut 'obstiné', obligatoire, marqué dans la morphologie. Double problème : identifier des marques, leur attribuer une valeur, le tout se jouant de façon infra consciente, et non guidable par une intervention pédagogique descriptive même adéquate. » [...] (2001 :177)

Dans ce cas précis de situation de langues en contact, nous nous devons de parcourir les caractéristiques de l'expression de la temporalité en arabe dialectal, pour ne pas négliger cette dimension grammaticale de l'acquisition.

3.3.1. *La temporalité en arabe dialectal*

Dans le cas de la référenciation temporelle, la recherche en didactique des langues a nettement montré que dans une situation d'acquisition d'une langue seconde, la proximité linguistique langue source/langue cible jouait un rôle important. Noyau, (1986 :116) rappelle ainsi que dans les études réalisées à partir de langues proches : *« La langue source a un rôle facilitateur de la perception/saisie et la précocité des moyens d'utilisation de moyens linguistiques perçus comme familiers ».*

Dans le cas de notre séquence discursive mettant en jeu un locuteur arabophone et un interlocuteur francophone natif, langue source et langue cible ont des structures linguistiques très éloignées notamment en ce qui concerne le marquage du temps en langue et en discours. Houyel, (2010) précise que les locuteurs arabophones se familiarisent difficilement avec la structure temporelle du français notamment dans l'expression des notions de simultanéité, antériorité,

postériorité. Il semble ainsi qu'en arabe classique et dialectal l'expression de la temporalité soit régie par un système linguistique basé essentiellement sur la notion d'aspect ⁷⁷. Selon Houyel, (2010 :18) : *Il existe en arabe deux aspects verbaux fondamentaux, qui sont les deux uniques temps conjugués.*

Le système linguistique combine deux aspects. Le premier, *l'accompli* qui n'a qu'un mode, exprime le passé. Il connaît une morphologie flexionnelle. Le second aspect, *l'inaccompli* correspond à l'expression du présent et du futur en français. Cette spécificité de la langue arabe peut entraîner des difficultés en français pour un locuteur arabophone notamment dans la distribution temporelle : présent-passé-futur. Comme le précise (Houyel, 2010) la partie dévolue au contexte et aux circons-tants temporels pour inscrire le procès dans le temps est importante en langue arabe.

Ainsi pour répondre à notre questionnement précédent quant aux difficultés liées à l'arabe comme langue d'origine, il semblerait qu'en effet pour notre sujet-locuteur, la distribution temporelle constitue une difficulté particulière soit au ni-veau morphologique soit on niveau des emplois imparfait / passé composé :

Tours, 6 et 12 : je n'ai *pas* yallé ; j'ai yallé

Tour, 12 : je jou[e] avec mon père

Tour, 14 : J'y *allais* je *trouvais* mes cousins.

On peut ainsi considérer qu'à ce moment-là de son apprentissage, l'apprenant (M) ne maîtrise pas suffisamment les propriétés référentielles tempo-relles de ces formes verbales. L'emploi inadéquat du présent prospectif, (tour, 6)

⁷⁷Nous précisons que ces renseignements linguistiques sont issus de deux sources conjointes : LGIDF (langues et grammaires d'Ile de France) Fiche-langue., et de HOUYEL T (2010), La problématique des inter-férences langagières entre l'arabe et le français, Document proposé par le Lycée Français de Jérusalem (AEFE zone Europe du Sud-est) et validé par M. Michel NEYRENEUF, IA-IPR d'arabe, le 15 juin 2010.

serait alors imputable à une défaillance linguistique. Si cette hypothèse explicative nous semble fondée au regard de ce que nous avons explicité précédemment, elle nous paraît cependant incomplète. En effet, un flou persiste quant à l'identification de la référence temporelle du procès pour lequel ce présent prospectif marque l'ultériorité.

3.4. Dialogisme et moyens pragmatico-discursifs

En appui sur la cadre théorique du dialogisme, on peut tenter d'approfondir notre analyse en considérant qu'au travers de cette ambiguïté de référencialité temporelle, l'apprenant combine deux plans discursifs. En effet, si l'interaction entre l'apprenant et l'enseignante permet une identification précise des différents locuteurs dans chaque tour de parole, il semblerait qu'une autre sphère d'échange animée d'autres tours de paroles effectués par des locuteurs *in absentia* émerge de la surface de l'énoncé. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle cette forme aspectuelle a sans doute été utilisée dans cette autre interaction. Cet autre niveau discursif mettrait en scène une interaction passée au cours de laquelle, un locuteur aurait évoqué l'aspect prospectif du procès par rapport au moment T.0 de cet échange ayant eu lieu en amont. La forme verbale *on va y aller* trouve là une cohérence temporelle. Dans l'interaction effective dont nous montrons un extrait, la restitution de cette forme verbale rendrait compte d'une expérience linguistique passée dans laquelle le sens se serait forgé. Il est vrai que le présent prospectif [*aller+infinitif*] est d'un usage très courant en discours. Dans cette situation de narration et dans l'ensemble de l'expression temporelle de ce locuteur apprenant, ce segment discursif constitue « *un élément hétérogène à l'intérieur du sens.* » Perrin, (2006: 6) Il est difficile d'identifier le statut de l'énonciateur responsable de cet acte de langage passé. Nous reprendrons le questionnement relevé par Perrin à propos de ces marques d'hétérogénéité discursives : « *Cet élément quel qu'il soit, est-il forcément personnifié, associé à un rôle de locuteur ou d'énonciateur déterminé ? Est-il associé à une situation d'énonciation effective ou virtuelle ? Ponctuelle ou générique ?* » (Ibid. 6,7)

Les éléments factuels et contextuels ne nous permettent pas de répondre à ces questions relatives à la source de cet élément hétérogène. On peut cependant considérer qu'il s'agit d'une forme de dialogisme interdiscursif dans le sens où ce segment procède d'une interaction passée dont il porte les traces temporelles et modales.

Dans ce cas présent et face à la difficulté linguistique que peut représenter pour l'apprenant d'un niveau A1 /A2 l'expression d'une narration au passé, celui-ci a dû mettre en œuvre les ressources discursives qu'il possédait à ce moment-là de son apprentissage. Ce recours dialogique à un autre discours tenu en amont semble constituer un moyen pragmatico-discursif de communication (Noyau, 1986), (Parpette, 2001). C'est en effet dans l'interaction sociale que le locuteur (M) a puisé les éléments linguistiques lui permettant de construire le sens.

3.5. Conclusion intermédiaire

Au travers d'un extrait discursif prélevé dans une séquence verbale entre l'enseignante et le jeune apprenant, nous avons ici rendu-compte d'un emploi particulier du présent prospectif. Cette forme semblait en première analyse fautive notamment au regard de sa référence temporelle en rapport avec le moment *Hic et Nunc* de l'interaction avec l'enseignante. Nous avons pu constater que pour un apprenant arabophone, l'acquisition de l'expression de la temporalité en français pouvait comporter des difficultés. En effet l'expression essentiellement aspectuelle du temps en langue arabe peut générer chez les apprenants du français des interférences au niveau de la distribution temporelle : présent/passé/futur. Si cet aspect de l'analyse ne peut être négligé, nous avons cependant choisi de prendre appui dans notre réflexion sur la dimension interdiscursive du concept de dialogisme. Cet angle de vue nous a permis d'émettre l'hypothèse explicative selon laquelle la reprise dialogique d'un énoncé tenu en amont pouvait se révéler un moyen pragmatico-discursif que le locuteur mobilise afin de développer ses capacités narratives.

L'analyse des séquences suivantes va nous permettre de poursuivre notre démonstration sur les différents aspects dialogiques de segments discursifs prélevés dans l'espace interlinguistique des apprenants du français qui composent notre corpus.

4. Analyse de la troisième séquence

Cette séquence est issue de l'enregistrement audio DVT B017.

4.1. Présentation de la séquence

Il s'agit de la cinquième cohorte d'apprenants. La séquence que nous présentons à l'analyse rend compte de l'interaction entre l'enseignante-observatrice et Marco jeune EANA âgé de 9 ans arrivant d'Espagne. Les parents de Marco sont hispanophones. Les entretiens préliminaires à la scolarisation nous ont permis de constater que le français n'était pratiqué par aucun membre de la famille. Au moment de l'enregistrement, Marco est en France depuis 2 mois seulement. Sa langue maternelle est donc l'espagnol. Malgré les efforts de ses enseignants pour le rassurer, Marco a toujours manifesté beaucoup d'inhibition pour s'exprimer en français. Ces nombreuses hésitations et ses temps de silence marquent sans doute une forte insécurité linguistique, sans doute d'ordre psychoaffectif. De plus, la présence de l'outil enregistreur a été vécue comme une oreille inquisitrice dont il fallut expliciter la présence. Le moment où a eu lieu l'enregistrement se situe en début d'une séance de français langue seconde, au moment où les élèves viennent de regagner leur place dans la salle de classe. La thématique de l'échange porte sur les activités scolaires qui s'étaient déroulées le matin même avec le professeur de Marco. L'apprenant est ainsi sollicité pour effectuer une narration au passé comme dans la deuxième séquence analysée.

Observons la séquence :

1. P : Et ce matin qu'est-ce que tu as fait avec MR R... ?
2. Marco : Ce matin //**on fait** des mathématiques, des mesures, et/ géographie et voilà//
3. P : Et du sport aujourd'hui ?
4. Marco : oui
5. P : Quel sport ?
6. Marco : Et / et le maître, y a une batte et une balle, on joue à baseball//
7. Et /et/**ba** chercher la balle.↑ (Intonation impérative)
8. P : Va chercher la balle ? Qu'est-ce que c'est ? Je ne comprends pas ?
9. Marco: le maitre/ **tire**, /**il fait** comme [de] baseball, /**Il fait** avec des battes dures et **on** va chercher.

4.2. Identification des phénomènes langagiers

On s'intéressera ici au segment discursif (tour, 7) : *ba chercher la balle*. Nous ne nous attarderons pas sur la confusion phonologique entre le [v] et le [b] qui est d'une grande fréquence chez les locuteurs espagnols. Nous porterons notre attention sur la forme temporelle et modale de *ba*. Là encore, cette forme verbale qui s'apparente morphologiquement à un impératif présent est d'un emploi inadéquat au regard de la situation de communication et de la situation temporelle de l'échange. La forme attendue serait : *le maître m'a dit : « va chercher la balle »*. Dans les autres tours de parole, l'apprenant Marco utilise des pronoms déictiques sujets qui sont en adéquation avec la situation de communication : (tour, 9) : *le maitre/ tire, /il fait* comme [de] baseball, /**Il fait** avec des battes dures et **on** va chercher.

La forme *ba chercher la balle* (tour, 7), apparaît ainsi comme une forme hybride dont le moment de référenciation temporelle ne semble pas le même que celui de l'échange en train de se tenir. Il paraît porter un repère temporel appartenant temporellement à une autre situation de communication. L'intonation montante de l'assertion semble attester de la restitution ici par l'apprenant d'un autre échange dans lequel l'emploi de l'impératif présent trouverait toute sa justification sémantique, morphologique et modale. Cependant un détour par la structure temporelle de la langue d'origine, l'espagnol, nous permettra d'apporter un éclairage supplémentaire à notre tentative de compréhension de ce phénomène langagier.

4.3. L'expression de la temporalité en espagnol et modalité impérative

Pour évoquer quelques traits saillants de la temporalité et de la modalité impérative en espagnol susceptibles d'éclairer nos analyses, nous utiliserons notamment trois sources: LGIDF, (Langue et Grammaire Ile de France), Noyau, (1986), Laca, (2015).

L'espagnol fait partie de la famille des langues romanes et par cet aspect offre une grande proximité linguistique avec le français. Ainsi, le système des temps verbaux de l'espagnol est assez proche de celui du français. Une différence essentielle cependant se situe dans la construction du groupe verbal. En effet, en espagnol, il n'y pas de pronom clitique sujet. Ainsi la différence entre le présent de l'indicatif et l'impératif présent est marquée seulement par la flexion verbale du verbe. De plus, dans le cas analysé dans cet extrait, la différence entre indicatif présent et impératif présent n'est marquée que par la seule distinction entre le phonème [a] pour l'indicatif et le [e] pour l'impératif.

Par ailleurs, Laca, (2015) souligne le fait que l'absence de pronom clitique en espagnol peut constituer une difficulté pour un locuteur hispanophone au niveau de la référencialité. Ces différents paramètres pris en compte on peut en effet considérer que la construction proposée par l'apprenant pourrait relever d'une forme fautive de l'indicatif présent. Cependant, la prise en compte du contexte, notamment la référence au professeur, *le maître*, ainsi que l'intonation montante du segment discursif, nous invitent à penser qu'il s'agit bien d'une forme impérative.

4.4. Principe dialogique : un levier ?

Ainsi, la déicticité de l'impératif : *ba (va)* semble référer à une instance énonciative extérieure. Il y aurait donc dans cet énoncé deux énonciateurs : Marco et son professeur. Ce segment discursif laisserait ainsi entendre la voix d'un autre locuteur *in absentia* que l'analyse contextuelle nous permet d'identifier comme étant le professeur de Marco. Or, dans le discours, ces deux énonciations sont traitées sans hiérarchie énonciative marquée. Il n'y a pas de trace de discours rapporté, notamment avec présence d'un énoncé enchâssant qui pourrait être : *le maître a dit*. Seule l'intonation reproduite et marquée de l'impératif nous laisse penser qu'il s'agit des paroles du professeur.

Ce premier énoncé : *ba chercher la balle*, celui du professeur de Marco, a été produit dans un contexte qui, en s'inscrivant dans la réalité sociale la plus directe, a sans doute permis, chez l'apprenant, une sémantisation de l'énoncé. La production verbale de Marco rentre en interaction dialogique avec ce premier discours qui fonctionne en écho et semble intégré tel quel à la nouvelle production langagière. On peut supposer que ce n'est que plus tard que l'on trouvera les marques déictiques et modales justes et adéquates pour présenter le premier énoncé. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle les situations d'interactions verbales entre l'apprenant et les autres locuteurs-énonciateurs natifs en français ont joué le rôle *d'input* en fournissant cet apport linguistique fourni par *la situation sociale la plus immédiate* Bakhtine, (M.P.L : 1929/ 1977 :123)

Cette dimension sociale et interactive a sans doute constitué une situation stimulante qui facilite la mémorisation d'une structure morphosyntaxique marquant la temporalité. Si l'on considère qu'il y a eu *saisie* au sens de Besse & Porquier, (1984) ou Véronique, (1992) on peut alors considérer que celle-ci se trouve matérialisée ici, en discours, par l'énoncé du professeur qui est restitué dans toute son intégrité et sa correction syntaxique. Ce phénomène linguistique marquerait donc une étape d'un processus plus global d'acquisition de la langue cible, dont l'écho dialogique serait le levier.

4.5. Conclusion intermédiaire

Ainsi nous avons pu analyser des segments discursifs qui semblent marqués par des traits d'une orientation dialogique interdiscursive (Bres, 2005 ,2019). Ces traits se révèlent dans l'énoncé au travers de la présence de références temporelles d'apparence inadéquate au regard de l'expression de la temporalité en français. Le discours de l'apprenant laisse parfois entendre une autre voix de ces segments discursifs. Cette autre voix serait ainsi un élément bien actif de sa production langagière puisqu'elle porterait la marque d'un autre discours, d'un autre acte de parole. Sa présence matérialiserait le lien, le fil linguistique avec lequel l'apprenant est relié à d'autres instances énonciatives antérieures et avec lesquelles il construit le sens.

La séquence suivante que nous proposons à l'analyse présente dans sa chronologie narrative, des phénomènes linguistiques que nous considérons comme une dialogisation de l'énoncé.

5. Analyse de la quatrième séquence

Cette quatrième séquence est issue de la vidéo 20180409_091232 d'une durée globale de:3m32s (Cf. annexes)

5.1. Présentation de la séquence

Les interactions verbales ont lieu entre l'enseignante-observatrice, un sujet apprenant, Ali et un autre sujet que nous appelons A2. Les enfants sont engagés par l'enseignante à raconter leur weekend. La conversation laisse une place importante à la prise de parole spontanée. Notre analyse s'intéressera aux interactions menées avec Ali, jeune apprenant arrivant du Vietnam 4 mois plus tôt. Ali a 10 ans et n'a pas été scolarisé dans son pays d'origine. Lors de son arrivée en France, il a déclaré ne parler que le vietnamien. Or, les entretiens préalables nous ont renseignée davantage sur la situation linguistique. Nous avons ainsi appris qu'Ali avait l'occasion de pratiquer un peu d'anglais avec sa mère. Il s'agissait, selon celle-ci, de quelques mots seulement. On peut considérer que la construction linguistique d'Ali s'est effectuée principalement en Vietnamien, c'est donc sa langue première.

Comme dans les extraits précédents et afin de parcourir les différents paramètres qui participent à notre analyse, nous nous intéresserons à quelques particularités de l'expression de la temporalité en vietnamien. Cette démarche prend appui sur le principe selon lequel pour un apprenant: « *Tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers préexistants et la langue à apprendre.* » (Auger, 2005). Il demeure cependant difficile pour le chercheur d'identifier précisément quelle est la nature précise de l'appui ou de la référence que peut constituer la langue source.

5.2. L'expression de la temporalité en vietnamien

La langue vietnamienne, à la différence du français, est de morphologie isolante. Elle ne marque pas le temps au travers de la flexion des formes verbales. Ce sont donc, par exemple, les circonstants temporels placés dans le cotexte qui donneront l'orientation temporelle d'une narration. Les informations aspectuelles seront aussi fournies par des éléments linguistiques indépendants. Cette particularité linguistique peut constituer une difficulté pour l'apprenant. La ressource informative que constitue la fiche-langue de LGIDF⁷⁸ le précise ainsi : « *l'aspect glosé continu peut correspondre selon les contextes au Présent ou à l'Imparfait; l'aspect glosé accompli peut correspondre au Passé Composé, au Présent ou au Plus-que-Parfait* » Dans nos analyses, nous garderons donc le fait que l'apprenant a intériorisé cette autre manière de représenter le temps.

5.3. Identification des phénomènes langagiers

Observons la séquence:

[...] *A partir de 0m 49s*

1. P : Et toi Ali, qu'est-ce que tu as fait ce weekend, qu'est-ce que tu as fait hier?
2. Ali : Hier, moi xxx le parc.
3. P : oui
4. Ali : **joue** et/aper/**va** /dans la maison pour tata, joue.
5. P : oui
6. Ali : xxx voir tata
7. P : Après ? j'ai pas compris. Qu'est-ce que tu as dit après ?

⁷⁸LGIDF : Langue et grammaire d'île de France.

8. Ali : Manger, après moi xxx la maison pour tata.
9. P : Manger ?
10. Ali : Oui manger tata **après va** la maison pour...
11. P : La maison de qui ?
12. Ali : la maison (*fait le geste pour manifester qu'il s'agit de la sienne*)
13. P : de/ A ta maison à toi. Et qu'est-ce que tu as fait à ta maison alors ?
14. Ali : Moi la fait /euh/la maison/moi/joue un petit peu et doudou et **demain go** l'école.
15. P : Hein ? Et doudou ?
16. Ali : oui doudou
17. P : et quoi ? Qu'est-ce que c'est doudou ?
18. Ali : Demain **go l'école**
19. P : Qu'est-ce que c'est ?
20. A2 : c'est son petit frère
21. Ali : Demain
22. P : Hein ?
23. Ali : **Demain go l'école**
24. P : Je comprends pas ce que c'est. Qu'est-ce que ça veut dire?
25. Ali : Moi j'ai/ moi **on va** à la maison
26. P : oui
27. Ali : moi dodo
28. P : Dodo dodo ah dodo ? dormir
29. Ali : oui
30. P : Oui d'accord.
31. Ali : Et demain **on v...** à l'école.
32. P : et après tu/ et demain aah j'ai compris, et demain ?

33. Ali : oui

34. P : et demain ?

35. Ali : **on va...**

36. P : Et demain **on va à l'école** c'est ça que tu veux dire, oui je comprends.
C'est ça que tu veux dire.↓

[...]

Ali : *acquiescement de la tête*

L'échange qui s'est engagé entre l'apprenant Ali et les autres interactants se caractérise par une succession de tours de parole destinés à dénouer un brouillage sémantique notamment au niveau de la succession chronologique des faits relatés. Nous nous intéresserons aux différentes formes verbales en français : *va /on va* puis à la forme *Demain go* en langue anglaise (tours, 4, 10, 14, 18, 23, 25, 31,35). Ces formes verbales semblent inscrire le procès dans un présent déictique qui ne correspond pas à la référenciation temporelle portée par la situation de communication entre le sujet Ali, et les autres interactants. Cette ambiguïté temporelle participe au malentendu sémantique qui caractérise cet échange.

5.3.1. *Les marques linguistiques de la temporalité en langue seconde*

Nous l'avons évoqué lors de nos précédentes analyses, en premier lieu l'apprenant devra se défaire momentanément des constructions linguistiques qui organisaient la localisation temporelle de ses actes de paroles dans sa langue source. Cette étape cognitive est mise en évidence par Noyau, (2003 :8) qui précise que (...) « *la construction du système sémiotique de la L2, ne peut se voir comme un simple passage entre langue 1 et langue2, mais implique une reconstruction à partir de la conceptualisation du monde* ». Nous avons vu précédemment que la langue

vietnamienne présentait une autre manière de marquer le temps notamment au travers de l'usage de circonstants temporels. Or, pour exprimer l'ultériorité dans la chronologie de sa narration, le sujet Ali fait un usage fréquent des adverbes déictiques notamment *après* [aper] (tours, 4, 8,10) et *demain* (tours, 18, 21, 23,31). De la même manière *dodo* [doudou] qui signifie la nuit est un appui lexical linguistique qui lui permet d'exprimer la succession des faits relatés. Cet usage de moyens lexicaux est sans doute dû à différents facteurs. On peut émettre l'hypothèse que pour un apprenant vietnamien, reconnaître les flexions verbales de la langue cible comme des marques de localisation temporelle peut constituer une difficulté importante. Le recours à des outils linguistiques, notamment les adverbes d'usage courant, facilite probablement l'expression temporelle de la narration.

Or, dans cette séquence, ces outils lexicaux ne sont pourtant pas les seuls à être mis en œuvre par le jeune EANA. On trouve également des formes verbales au présent de l'indicatif avec notamment l'usage du verbe *aller* (tours, 4, 10, 25,35) Ces formes sont couplées avec le pronom personnel délocutif *on* (tours, 25, 35) ***on va***.

- Tour, 4 : *aper/va // dans la maison*
- Tour, 10 : *oui manger tata après va la maison pour//*
- Tour, 25 : *moi on va à la maison//*
- Tour, 35 : ***on va//***

En appui sur les travaux de Viberg, (1993, 1995,2002), Noyau, (2003) rappelle que certains verbes d'un usage qualifié de « nucléaire » sont d'une forte fréquence quelle que soit la langue.

Le verbe *aller* figure parmi cet ensemble de formes verbales. Selon Noyau (2003) :

« Aller fait partie de ces verbes qui dans leur champ respectif comportent le moins de traits sémantiques avec des sens similaires à travers les langues (aller= mouvement) [...] ces

verbes semblent constituer un niveau de base de la lexicalisation des procès en L2 : l'apprenant construit d'abord un ensemble restreint de verbes de base pour instancier minimalement chaque champ sémantique fondamental, avec lequel il remplit ses besoins de communication en faisant jouer au maximum leur flexibilité sémantique.» (Ibid : 2003 :10)

Dans l'usage qui en est fait par l'apprenant dans cet extrait, cette forme verbale d'*aller* au présent, semble remplir ce rôle. Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que cette forme verbale *aller* est ici, dans le discours de l'apprenant, une forme *lexicalisée*. Il est effet difficile de considérer que pour ce locuteur, celle-ci a été identifiée comme une forme verbale potentiellement soumise à flexion comme dans le cas du verbe *aller* en français notamment. Par ailleurs, dans la production orale de ce sujet, on note la présence de trois occurrences de ce même verbe de mouvement mais en anglais cette fois.

- Tour, 14 : Moi la fait /euh/la maison/moi/joue un petit peu et doudou et **demain go** l'école
- ²
 - Tour, 18 : Demain **go** l'école
 - Tour, 23 : Demain **go** l'école

Ces formes *va* et *go* semblent constituer, ce que Kihlstedt & Schlyter, (2009) appellent des « formes de base », stade initial de l'acquisition de la morphologie temporelle pour un apprenant de langue 2.

5.3.2. *Le moment psychologique de référence*

Si Bronckart, (2004 :24) rappelle que dans les approches grammaticales traditionnelles en français :

« Les marques linguistiques de la temporalité (temps des verbes et autres « expressions temporelles ») doivent être analysées en terme de relations posées entre le moment de la parole ou moment de production) et le moment du procès exprimé par un verbe, et dans cette perspective pourraient alors être identifiées les trois relations de simultanéité entre les deux moments, et d'antériorité ou de postériorité du moment d'un procès par rapport à celui de la production. »

c'est pour mieux récuser cette approche qu'il considère *comme binaire et physicaliste*. A l'appui de Bronckart, (*ibid.*) et au travers de l'analyse de cette séquence nous développerons un angle de vue qui permettra de reconsidérer la référence temporelle comme mettant en jeu un *moment psychologique de référence* lié à la subjectivité de l'acte d'énonciation.

Notre recherche situe l'analyse en acquisition d'une langue seconde. Dans cet espace interlinguistique dans lequel l'apprenant cherche des repères discursifs pour s'engager dans la communication, il semblerait que la notion de relation temporelle *avec le moment de parole*, soit mise à mal. Ainsi, si l'analyse linguistique que nous avons développée dans les paragraphes précédents nous apporte des éléments d'explication quant à l'emploi de ces différentes formes verbales, elle laisse sans réponse d'autres aspects de la vie du discours. Une exploration plus sémantique de l'énoncé peut nous permettre de trouver une hypothèse explicative à ces phénomènes langagiers.

En effet, on peut s'interroger sur l'origine énonciative et discursive grâce à laquelle ces énoncés ont pu se réaliser. On ne peut réfuter l'idée selon laquelle l'usage de ces *formes de base* (*cf. supra*) par l'apprenant est sans doute imputable à leur fréquence en discours. Cependant, elles semblent aussi établir une référence temporelle en rapport à une énonciation passée avec laquelle il y aurait une simultanéité. Cette forme de simultanéité est également présente dans la forme *go*. Dans cet usage le verbe anglais *go*, dans sa dimension aspectuelle marque également la référence temporelle par rapport au moment de la parole.

Rappelons que dans son récit, Ali rend compte de faits personnels, relevant de la sphère familiale. On peut supposer que dans cette situation passée et vécue, les interactions qui ont eu lieu entre les différents acteurs de l'échange ont linguistiquement marqué la succession chronologique des événements. Ne disposant pas encore en français des outils linguistiques adéquats pour exprimer la temporalité dans cette situation de communication, l'apprenant Ali va puiser dans des interactions passées qui ont exprimé antérieurement une chronologie. Or, la connaissance du milieu familial des parents notamment, nous invite à penser que ces échanges ont eu lieu en vietnamien. Pour satisfaire la nécessité de communication, il semblerait qu'Ali opère une traduction de ces différentes interactions passées. Or, ces différents échanges étaient porteurs d'une inscription temporelle en relation avec le moment de la parole, dans cet autre échange verbal tenu en amont. Cette inscription temporelle a joué sans doute le rôle *de moment psychologique de référence* à partir duquel Ali situe déictiquement le procès. Pour cela, il a dû puiser dans son stock lexical disponible en L2, des segments discursifs qui lui semblent sémantiquement adéquats. : *On va / go*.

5.3.3. *Dialogisation de l'énoncé*

Noyau, (1986) rappelle qu'en acquisition d'une langue seconde la construction formelle de la temporalité semble directement liée à l'activité énonciative du sujet. Une exploration sémantique de ces segments discursifs nous amène à considérer cette *activité énonciative* comme relevant d'un processus de dialogisation de l'acte de parole. Plus précisément, on peut définir plusieurs niveaux d'interactions. Ici, dans cette séquence, on peut considérer le dialogue visible et clairement identifiable entre Ali et les autres interactants. Si cette interaction participe à la co-construction linguistique de l'énoncé de l'apprenant au fil du dialogue, elle n'est pas le seul levier permettant la communication. D'autres interactions issues d'autres discours tenus en amont participent aussi à cet échange mais de façon plus

implicite, en prenant ainsi la forme de distorsions sémantiques et temporelles. Nous émettons ainsi l'hypothèse explicative selon laquelle ces formes *on va/ go* au présent de l'indicatif, marquent le procès de leur valeur référentielle déictique en relation avec une autre situation de communication sans doute vécue. Ces références à une autre temporalité manifestent la capacité de l'apprenant à agir dans l'espace communicationnel. Plutôt qu'une défaillance linguistique il semblerait que l'apprenant manifeste un comportement discursif caractérisé par la reprise d'éléments linguistiques dont le sens a été validé dans d'autres interactions issues d'autres sphères d'échange. En s'engageant dans la communication, la parole du sujet apprenant interagit avec d'autres discours tenus en amont et qui sont sans doute marqués par une forte charge sémantique et peut-être psycho-affective.

Cependant, on ne peut que constater que dans un énoncé dialogique comme celui que nous analysons, le sens est mis à l'épreuve de l'intercompréhension. Seul l'interlocuteur validera ou non l'énoncé en marquant par un acquiescement sa compréhension. Dans le cas présent l'énoncé est reformulé par l'apprenant ou réinterrogé par les interactants par une série de questions :

Tour 19 : *Qu'est-ce que c'est ?*

Tour 24 : *Je comprends pas ce que c'est ?*

Par un processus cognitif, l'apprenant met en quelque sorte son énoncé à l'essai. Ce n'est ainsi qu'au prix d'une négociation sémantique que l'échange pourra progresser. Cette négociation permettra de réduire le malentendu pour arriver, grâce la reformulation de l'enseignante, à un consensus sémantique : Tour, 36 : *C'est ça que tu veux dire.* ↓.

5.4. Conclusion intermédiaire

Au travers de l'analyse de cette séquence interactionnelle, nous avons tenté de mettre en évidence la dimension dialogique de l'énoncé. Les formes verbales au présent du verbe *aller* que nous avons analysées, sont pour nous des traits discursifs dialogiques. Ils manifestent chez l'apprenant la nécessité de s'appuyer sur des matériaux linguistiques dont le sens a été validé dans d'autres sphères d'échange. De ce fait la référenciation temporelle de l'énoncé se trouve malmenée au point de générer l'intercompréhension.

Nous continuerons notre réflexion par l'analyse d'autres séquences conversationnelles qui ont déjà donné lieu à différentes communications lors de colloques, séminaires, ou journées d'étude.

6. Cinquième séquence⁷⁹

La séquence que nous rapportons ici est issue d'une collecte de données réalisée en 2014, par prise de notes.

6.1. Présentation de la séquence

Il s'agit de la première cohorte d'apprenants. Comme dans les séquences

⁷⁹Nous avons eu l'occasion de soumettre cette séquence à la discussion, lors de différentes communications:

2015 : *Dialogisme et discours enseignant. Journée d'étude Praxiling UMR CNRS 12 octobre*

2016, juin Chronos12 : *Communication : Le présent de l'indicatif comme marqueur dialogique pour des élèves allophones. 12° Colloque international sur l'actionnalité, le temps, l'aspect, la modalité et l'évidentialité. Crisco ; Caen Normandie.*

précédentes, cet échange conversationnel a eu lieu sur un temps informel entre une apprenante et l'enseignante. La prise de parole par la locutrice A est spontanée bien que celle-ci ne soit arrivée en France que depuis 8 mois seulement. La proximité relationnelle entre cette jeune EANA âgée de 8 ans et l'enseignante participe sans doute de cette facilité à entrer dans l'échange et à aborder des thèmes personnels. Sa langue première est une catégorie des langues berbères: le tamazight. Les compétences linguistiques de cette apprenante sont d'un niveau A1/A2 du CE-CRL. Comme pour l'ensemble des sujets dont nous rapportons la production orale, il n'y a pas eu d'apprentissage guidé des formes temporelles en français, ni au niveau morphosyntaxique ou lexico-syntaxique. Ces compétences-là seront travaillées plus tard dans l'année scolaire.

6.2. L'expression de la temporalité en tamazight⁸⁰

S'enquérir du fonctionnement linguistique dans la langue d'origine constitue pour nous un passage obligé. La recherche nous a amplement montré que chaque langue possède une représentation symbolique et sémantique propre du monde.

Avant de rentrer dans le détail de l'analyse, nous allons parcourir quelques traits dominants de l'expression de la temporalité en langue tamazight. Ainsi nous apprenons qu'à l'instar de l'arabe, il s'agit d'une langue essentiellement aspectuelle, dans laquelle on retrouve la distinction imperfectif/ perfectif qui semble correspondre à l'opposition accompli/ inaccompli en arabe. La fiche-langue LGIDF nous précise :

« Dans certains cas, le choix de l'aspect en berbère peut être mis en correspondance avec un choix de formes verbales en français : ainsi un verbe (...) dénotant un événement en cours est à l'imperfectif en berbère, ce qui correspond à être en train de... en français. »

⁸⁰Source : LGIDF : Langue et grammaire d'île de France.

Un autre élément syntaxique qui peut constituer une difficulté pour un apprenant berbérophone, est l'absence de copule (correspondant au verbe être). On rencontre donc des phrases dont la structure est nominale : le sujet et son attribut se trouvent ainsi apposés.

Dans la séquence que nous allons présenter, l'apprenant se doit de reconstruire dans la langue cible, une situation personnelle vécue mettant particulièrement en œuvre les rapports de temps.

Observons la séquence :

1. A: Maman au Maroc. ↓
2. P : Ah? Maman est partie au Maroc ?
3. A : Oui je **pars** au Maroc mardi et je **viens** vendredi ↓
4. P : ?
5. A : Oui pour voir ta sœur. Maman au Maroc ↓

6.3. Identification des phénomènes langagiers

Les différentes constructions syntaxiques que l'apprenant met en place dans sa volonté de communiquer peuvent pour chacune d'entre elles, être considérées comme des emplois fautifs. (Tours, 1, 3,4).

Le tour, 1 *Maman au Maroc* peut aisément se gloser par : *Maman est au Maroc*.

L'absence du verbe *être* peut-être facilement imputable à la syntaxe de la langue source qui, comme nous venons de le montrer (cf. 5.2), est de forme nominale dans ce type d'assertion : (Attribut apposé au verbe). Il n'y a pas d'équivalent du verbe être en ttamazight pour ce type d'assertion. Quant aux tours, 3 et 5, ils sont marqués par des distorsions sémantiques qui gênent l'intercompréhension.

Ces phénomènes langagiers se situent au niveau des pronoms personnels déictiques qui ne co-référent pas avec le locuteur *Maman* => *je*. Par ailleurs, les circonstants temporels mardi et vendredi situent le procès postérieurement à la situation de communication effective. En ce sens, le temps verbal employé: le présent de l'indicatif, apporte une localisation temporelle du procès qui n'est pas en adéquation avec ces circonstants temporels. De ce fait, ces formes verbales paraissent d'un emploi impropre.

Il est vrai que dans cette espace interlinguistique, l'apprenant ne possède pas encore toutes les propriétés formelles de la langue cible. En français l'expression de la temporalité couplée à l'usage déictique d'adverbes de temps peut se révéler d'un usage complexe. Nous avons vu que la langue source, ici le tamazight, était d'une construction éloignée. En revanche, on ne peut que constater que si les référents déictiques et la localisation temporelle du procès sont sujets à débat, les formes verbales (pronom+ verbe) sont morphologiquement tout à fait adéquates :

Tour, 3 : *je viens ; je pars*

6.4. Un « *bruissement de voix* » (Brès, 2002)

Ainsi, en première analyse cette séquence discursive semble sémantiquement déroutante tant au niveau des déictiques que de la référenciation temporelle, notamment dans les tours, 3 et 5. Pour dénouer ce brouillage sémantique, on pourrait ainsi prolonger l'interaction par les interrogations suivantes : *Qui parle ? Qui parle à qui?* La réponse à ces questions ne peut être qu'une hypothèse qu'une analyse contextuelle nous permet d'explicitier. Ainsi, l'usage du présent de l'indicatif lié à la modalité assertive de l'énoncé, interroge. D'un point de vue formel, on peut supposer que dans cet espace interlinguistique dans lequel se situe l'apprenant à ce moment de son acquisition, le présent étant non marqué morphologiquement, son

radical porterait une valeur signifiante suffisante. Sa forme simple « *éveille dans l'esprit l'image même du verbe dans son déroulement* » (Guillaume, 1929: 21). Cette forme non marquée semble offrir une grande plasticité d'usage. Il se compose seulement du radical, accompagné des marques de la personne. (Gosselin, 2006) De plus sa valeur aspectuelle neutre ne semble pas spécifier la représentation du temps interne du procès. (Bres, 2009, c)

Or, si cette forme est « choisie » par l'apprenant, c'est sans doute parce qu'elle offre une plus grande lisibilité sémantique. Cette analyse formelle nous permet de satisfaire un premier niveau d'explication. Cependant, demeure sans réponse l'origine énonciative du procès: *qui parle?*

A l'instar de Bres, (2002) nous émettons l'hypothèse qu'au travers de ces formes verbales au présent de l'indicatif, ces différents segments discursifs nous laissent entendre *un bruissement de voix*, probablement issues d'autres locuteurs in *abstentia*. Ainsi, si la localisation temporelle et la référence déictique du procès apparaissent comme inadéquates pour l'interlocuteur récepteur du message, elles ont sans doute une cohérence pour le locuteur-apprenant dans le sens où elles remettent en scène d'autres protagonistes en redonnant *de la voix* à des énonciations passées. Cette hypothèse explicative permet d'apporter une cohérence à la présence du pronom personnel *je*, ainsi qu'à l'usage du présent de l'indicatif : *je viens-je/ pars.*(Tour, 3) Si le terme de *voix* peut paraître ici dans notre analyse d'un usage métaphorique car synonyme de *discours*, nous le conservons cependant à l'instar de Bres, (2019:25) qui justifie ainsi son usage: « *Il dit de la façon dont les discours sont appréhendés par les sujets : comme faisant entendre, aussi métaphoriquement cela soit-il, une ou plusieurs voix qui signent la matérialité du discours* » Nous compléterons cet angle de vue en considérant que dans cet exemple, la *voix* au-delà de la métaphore, permet de distinguer dans une situation de communication donnée, le discours comme provenant « *d'un sujet communiquant qui prend possession de la parole et en qui réside le projet de parole* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002: 351).

Ce rôle de locuteur-énonciateur qui endosserait la responsabilité du procès, serait sans doute dans le cas présent, la mère de l'apprenant. Cette hypothèse explicative nous amène à considérer comme l'affirme Bres, (2002) : «*C'est tout énoncé qui, bruisant de différentes voix, est... dialogique.* (Bres, 2002 :14)⁸¹

6.5. Conclusion intermédiaire : Présent dialogique?

Ainsi, l'usage du présent de l'indicatif que nous venons d'analyser dans le tour, 3 de cette interaction serait porteur d'une instruction temporelle adéquate, en lien avec une autre situation de communication. Cette analyse nous permet de considérer autrement cet emploi d'apparence *fautif*. Ce temps verbal fonctionnerait plutôt en écho dialogique avec un autre discours tenu en amont et portant sur le même objet, ici le départ de la mère au Maroc. Ce discours antérieur, portant sa propre instruction temporelle en lien avec sa propre situation de communication, réapparaît ainsi dans ce nouvel énoncé et semble fonctionner comme un recours qui participe pour l'apprenant à la construction de son nouvel énoncé en langue cible. Cette organisation syntaxique se réalise au détriment de la localisation temporelle et des références déictiques. Couplé avec les pronoms de conjugaison, l'emploi du présent serait ainsi directement impliqué dans la dimension dialogique de l'énoncé.

⁸¹Jacques Bres, Bertrand Verine. Le bruissement des voix dans le discours : dialogisme et discours rapporté. *Faits de langues*, Peter Lang, 2002, pp.159-169. HAL Id: hal-00713843 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00713843> Submitted on 4 Jul 2018

Synthèse

Nous avons analysé cinq séquences d'interactions verbales entre apprenants et observateur. Les langues d'origine sont dans tous les cas diverses et variées chacune porteuse de sa propre organisation lexicale et syntaxique de la temporalité. Dans le corpus que nous avons soumis à l'analyse, les apprenants étaient locuteurs en arabe, espagnol, italien, vietnamien ou tamazight. Malgré la diversité des langues d'origine des apprenants, nous avons pu constater des distorsions communes à l'ensemble de ces sujets, affectant la référenciation temporelle du procès. Ces phénomènes mettent souvent à mal la communication et altèrent l'intercompréhension. Comme nous l'avons explicité dans notre cadre méthodologique, nous nous sommes attachés au sens que ces phénomènes avaient pour nous, observatrice, mais aussi pour les locuteurs-apprenants eux-mêmes impliqués dans l'interaction. Ces phénomènes observables sont devenus des objets d'analyses qui ont orienté notre réflexion. Ainsi nous nous sommes demandée ce que ces phénomènes langagiers nous donnaient à voir du comportement discursif des locuteurs apprenants. Notre cheminement réflexif nous a conduite à considérer que ces formes verbales utilisées: présent ou présent prospectif, seraient directement impliquées dans la dimension dialogique de l'énoncé. Elles confèrent à celui-ci différents niveaux de temporalité liés à deux plans discursifs.

Ces phénomènes semblent participer à l'hétérogénéité énonciative de ces discours d'apprenants en acquisition du français. Il semblerait que cette dimension dialogique de l'énoncé soit à rapprocher des processus acquisitionnels dans le sens d'une tentative pour l'apprenant de structuration linguistique de l'expression de la temporalité en français.

CHAPITRE VIII

-

ANALYSES DE BLOCS DISCURSIFS

« La parole est une réalisation concrète du fonctionnement psycholinguistique que constitue la langue comme système de signes. » (Sauvage, 2015:57)

« La vie collective comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations » (Durkheim, 1951:2)

Nous continuerons dans ce chapitre l'exploration de la matérialité fine de ces productions langagières en cours d'acquisition en opérant l'analyse de ces distorsions syntaxiques affectant l'intercompréhension. A l'instar de Perrin, (2006 :4) nous nous intéresserons : *«aux images que le langage délivre des diverses subjectivités qu'il met en scène, aux différents rôles énonciatifs associés à certaines instances subjectives abstraites qui ne se rapportent pas forcément (ou directement) au sujet parlant empirique. »* Nous nous intéresserons particulièrement à un fait de langue récurrent dans nos relevés et dans lequel le locuteur-apprenant s'empare

d'une forme syntaxique interrogative pour en faire un usage assertif entraînant ainsi une perte référentielle des coordonnées déictiques. Ce chapitre sera pour nous l'occasion d'explorer les notions linguistiques de pragmaticalisation /grammaticalisation et de les confronter à notre cadre théorique qui donne une part plus large à une approche sémantique de l'énoncé. Nous essayerons d'approfondir la dimension socio-interactive mise en jeu dans la structuration linguistique de la production langagière. Nous serons ainsi à la recherche des traces d'autres discours eux-mêmes impliqués dans l'organisation formelle de celle-ci. Ce sera ainsi une interprétation contextuelle de la situation de communication qui pourra sans doute nous donner des pistes d'analyses.

1. Première séquence⁸²

1.1. Présentation de la séquence

Dans cette séquence nous présentons à l'analyse un extrait conversationnel ayant eu lieu entre un apprenant, Liang, et l'enseignante-observatrice. Cet EANA fait partie de la sixième cohorte d'apprenants. La langue première de Liang est le mandarin. Au moment de cette prise de notes, il est en France depuis 9 mois. L'interaction s'est déroulée hors temps d'apprentissage, à un moment où les apprenants quittaient la salle de classe. Liang s'est engagé spontanément dans la conversation avec l'adulte. Il s'agit donc d'une production orale libre dans le sens où

⁸² Cette séquence a déjà fait l'objet d'une communication lors du Colloque international | **Les voix en dialogue. Hétérogénéité énonciative et discours en interaction** ; 3 juillet 2019 au 5 juillet 2019 organisé par l'UMR 5191 ICAR l'UMR 5267 Praxiling et le Centre d'Études Linguistiques de l'Université Jean Moulin Lyon.

l'apprenant ne subit pas une situation d'oral surveillé potentiellement inhibante, comme lors d'une séance d'apprentissage.

Des photos représentant l'école sont disposées par hasard sur le bureau. Elles serviront lors de la séance suivante pour une activité de production orale. Chacune montre certains lieux précis d'une école non connue des enfants: la cour, le couloir, une salle de classe, les toilettes, la salle d'arts plastiques, le réfectoire.

Liang : (*Il prend, en passant, une photo sur la table*)

1. Liang M'dame madame?
2. P : Oui
3. Liang : Euh/ça/. C'est classe.
4. P : Oui ça c'est une classe Et ça ? (*L'enseignante montre une autre photo représentant un réfectoire*)
5. Liang : Oui euh ça ? /**Est-ce que tu manges à la cantine.** ↓
6. P : Qu'est-ce que tu veux dire ? Je comprends pas.
7. Liang : Ça : **Est-ce que tu manges à la cantine** ↓
8. P : Tu veux dire que ça, c'est la cantine, c'est ça?
9. Liang : Oui ça /oui/ la cantine. **Est-ce que tu manges** ↓

1.2. Identification de phénomènes langagiers

Nous nous intéresserons à la forme *Est-ce que tu manges à la cantine* ↓ utilisée trois fois par le locuteur-apprenant: (tours, 5, 7,9). Cette forme interrogative, utilisée comme une forme assertive (↓), est ici d'un emploi sémantiquement déroutant au regard de la situation de communication. Il est vrai qu'en lui donnant cette fonction assertive, ce segment discursif semble avoir été

traité par l'apprenant dans sa totalité comme un objet linguistique fonctionnel. Il s'ensuit une situation de blocage et d'incompréhension du point de vue de l'enseignante qui tente de susciter chez le locuteur une reformulation. Tour, 6 : *Qu'est-ce que tu veux dire ? Je comprends pas.* Dans cette interaction qui met en jeu un locuteur natif (P) et un locuteur-apprenant (Liang), une négociation s'engage dont l'objectif est dénouer le malentendu. Les acteurs de l'échange collaborent chacun à leur niveau pour parvenir à un accord. Un ajustement mutuel sémantique permet la mise en lien du signifiant et du référé désigné par l'image résorbant ainsi le malentendu et rendant la compréhension possible. Ainsi, c'est finalement au tour 9 que l'enseignante proposera un équivalent lexical du segment discursif : *cantine*. Cette proposition sera validée par l'apprenant : *oui ça/oui/la cantine. Est-ce que tu manges*↓.

1.3. Le mandarin

Comme un préalable à la recherche d'hypothèses explicatives à ce phénomène langagier, nous envisageons d'interroger la langue source de cet apprenant. Nous nous tournons donc vers le chinois-mandarin notamment au travers des éléments de sa structure linguistique, pour tenter d'éclairer notre analyse.

Si nous reprenons la distinction opérée par Robert, (2004)⁸³ le mandarin fait partie de ces familles de langues considérées comme *non apparentées* par rapport au français. Ainsi, nous apprenons que le mandarin fait partie de la famille des langues isolantes. Pour un apprenant locuteur en mandarin, l'absence quasi-totale de structures dérivationnelles peut constituer une difficulté majeure. Cette particularité génère un nombre important de mots composés. Les formes verbales sont aussi concernées par cette absence de flexion. Le verbe reste identique quels que soient

⁸³Robert, J. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 136(4), 499-511. <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.htm>.

le temps et la personne. Seule une particule adjointe au groupe verbal permet d'apporter à celui-ci sa dimension aspectuelle. Pour notre analyse nous retiendrons que la phrase en mandarin présente une organisation stable de l'ordre des mots : thème +commentaires. De ce fait, il est possible que l'apprenant Liang n'ait pas identifié la forme *est-ce que* en français, comme porteuse d'une interrogation. Ce type de structure linguistique est sans équivalent dans la langue d'origine.

1.4. Input et représentation sémantique

La prise en compte du contexte nous permet de savoir que chaque matin l'enseignante de la classe interroge de façon rituelle chacun des élèves pour lui demander s'il mange à la cantine. L'interrogation prononcée par celle-ci est donc: *est-ce que tu manges à la cantine?* On peut donc très sûrement penser que l'apprenant a restitué ici, dans cette interaction, la phrase entendue chaque matin⁸⁴. Cependant on note que dans le tour, 5, il ne s'agit pas chez l'apprenant d'une réelle interrogation comme peut l'attester l'intonation descendante(↓) mais d'une assertion dont l'intention est de répondre à la question de l'enseignante: *et ça ?* (tour, 4). L'apprenant continue ainsi la dénomination des lieux: (tour, 3) *une classe* et (tour, 5) *la cantine*. Là encore on peut penser que l'enfant perçoit l'interrogation matinale rituelle comme un continuum syntaxique dont l'objet est le repas de midi. Au niveau de compétences qui est le sien et à ce moment du relevé, il lui est encore difficile d'extraire de ce segment discursif le signifiant qui réfère à l'endroit concerné : un réfectoire, communément appelé la *cantine*. Le tour, 7 et la présence du démonstratif *ça* semblent bien attester que le lieu montré par l'image renvoie chez le sujet au segment discursif tout entier : *est-ce que tu manges à la cantine?*

⁸⁴ Avant de rejoindre l'Unité Pédagogique pour Elève Allophone, les apprenants restent quelques minutes en classe ordinaire. Ce temps passé avec les autres enfants de la classe et avec leur enseignant est l'occasion pour le professeur d'interroger chaque enfant sur les différents temps qui organisent la journée scolaire et périscolaire.

Comme recours à une production langagière encore lacunaire tant au niveau du lexique que de la syntaxe, le locuteur-apprenant mobilise et exploite le répertoire dont il dispose à ce moment-là de son apprentissage. L'apprenant, en invoquant un segment discursif : *Est-ce que tu manges à la cantine* ↓, appartenant au même territoire social et sémantique que celui suggéré par l'image, s'engage dialogiquement dans l'échange. Ce segment discursif semble être la résurgence d'une autre source langagière énoncée en français et ayant eu lieu en amont de la production présente.

Ainsi cette interrogation première, prononcée rituellement chaque matin par l'enseignante a joué le rôle d'*input* (PY : 89) en donnant une information linguistique en contexte. Nous retrouvons sans doute là ce jeu d'inférences ou de *linguistic hypotheses* évoqué par Gass & Mackey, (2014) Dans sa volonté de communiquer avec un interlocuteur porteur d'une autre langue que la sienne, le sujet se retrouve dans l'obligation de s'approprier ce matériau-langue d'autrui en se soumettant aux contraintes de celui-ci. Il se retrouve en quelque sorte acculé à un compromis communicationnel qui l'engage par dialogisme interdiscursif à produire un énoncé socialement contextualisé mais syntaxiquement et sémantiquement déroutant (tour, 5). En effet l'usage du *tu* et de la forme temporelle *mange* -présent- a une valeur déictique qui renvoie nécessairement à une autre situation conversationnelle relevant d'une autre sphère d'échange. Ce tour, 5 semble rapporter les paroles d'un *je* et d'un *tu* in *absentia*. Cette séquence apparaît ainsi comme *un pur produit de l'interaction sociale*. (Bakhtine, Volochinov: M.P.L, 1929/77:134) comme l'atteste cette forme de discours rapporté.

1.5. Processus acquisitionnel et dialogisme interdiscursif

Le cadre théorique du dialogisme (Bakhtine, 1929,77) et de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1997) nous apporte des éléments qui nous permettent d'étayer ici cette analyse. Nous constatons d'une part que ce

phénomène linguistique de reprise globale d'un énoncé tenu en amont de l'échange effectif est d'une forte fréquence dans nos relevés. Il paraît intéressant de s'interroger sur ce que ce phénomène linguistique nous donne à voir de l'activité mentale de l'apprenant dans son apprentissage de la langue cible. En premier lieu, l'activité mentale liée à cette production langagière semble prendre la forme d'une résurgence mémorielle d'un énoncé passé socialement inscrit. Ce que l'on pourrait évoquer de façon un peu hâtive comme le «contexte social» est en fait la mise en lien de l'énoncé avec la réalité d'une situation vécue par le sujet. C'est ainsi, sans doute, dans le *Hic et Nunc* de cette interrogation rituelle matinale que le sens, c'est à dire ici la signification sociale, s'est peu à peu révélée à l'apprenant⁸⁵.

Dans l'échange rapporté, et pour parvenir à satisfaire à la nécessité de communication et répondre à la question posée par l'enseignant : *et ça ?* Tour 4, Liang a extrait d'une situation vécue le segment discursif global qui lui paraissait sémantiquement adéquat pour répondre à cette question. Cette interaction rituelle matinale entre la maîtresse et les élèves a donné à Liang l'opportunité de saisir une *représentation semiotisée d'un fait social* (Bronckart, 1997) afin de constituer son *stock social de signes disponibles* (Bakhtine & Volochinov, M.P.L, 1929/77:124) qu'il a pu réinvestir dans l'échange rapporté. Rappelons que pour Bronckart et à l'instar de Vygotsky, (34-97), *le fait social* est en interaction permanente avec le fonctionnement psychologique de l'individu notamment en structurant sa pensée consciente. Selon Bronckart, l'interaction directe avec le milieu permet d'alimenter *sa langue interne*, laquelle est constituée d'un réservoir linguistique qui, comme chez Bakhtine & Volochinov, alimente l'expression extérieure dans son énonciation. Cet angle de vue nous permet de préciser la conception parfois généralisante de « contexte social » En effet ici, l'interrogation rituelle *Est-ce que tu manges à la*

⁸⁵Rappelons avec D. Véronique (1992:32), citant Krashen, (1981) qui spécifie avec quelques détails les conditions de la saisie de l'apport : « pour que l'appropriation se fasse, il faut que celui-ci soit compréhensible, intelligible de l'apprenant, et si possible affectivement marqué. »

cantine ? a sans doute joué le rôle de *fait social* en mettant en adéquation la réalité sémantique de la situation vécue et la production langagière de l'enseignante.

Par ailleurs, dans l'interaction avec le professeur P, rapportée ici, Liang doit répondre à la question *et ça ?* La tâche linguistique qui lui est assignée : apporter une réponse, dépasse son niveau de développement linguistique au moment de l'interaction. Pour Liang, apprenant d'une langue seconde, le chemin psychocognitif et linguistique qui lui permettra de segmenter ce continuum sonore de l'interrogation matinale pour en extraire les différents constituants, est encore long. Il apparaît ainsi, que le deuxième *fait social* rencontré, l'interaction ici rapportée avec le professeur de FLS-, jouera le rôle d'espace d'appropriation. Les différents échanges avec l'enseignante apportent à l'apprenant une aide adaptée qui situe les interactions dans ce que Vygotsky nomme la zone proximale de développement (ZPD). (Vygotsky ; 1978 :86) La médiation semble avoir été efficace puisque que l'on peut observer que la coopération et négociation de sens de l'échange lui permettent d'opérer cette segmentation tour 8. En effet le tour 8 : *Tu veux dire que ça, c'est la cantine c'est ça ?* L'extraction par clivage du terme *cantine*, semble apporter l'aide nécessaire qui permettra à Liang de mettre en lien le référent avec le signifiant. Ainsi Tour 9 *oui ...ça oui....* Il manifeste sa compréhension : *la cantine*, puis redonne le segment : *est-ce que tu manges* ↓ sans doute pour s'assurer du bien-fondé de sa production.

Ainsi l'approche interactionniste socio-discursive rapportée à l'acquisition d'une langue seconde replace l'interaction sociale comme constitutive du développement langagier. Pekarek Doehler, (2000 :4) le souligne ainsi :

« Le discours n'est pas réductible à une production individuelle à partir d'un fond de connaissances et de compétences, de savoirs et de savoir-faire, il est une co-activité continue, située dans des cours d'action-construite par les interlocuteurs sur l'arrière fond de leur expérience communicative et de leur représentation du monde. »

L'expérience communicative ici se traduit dans la matérialité même de l'énoncé par cette reprise dialogique interdiscursive -*Est-ce que tu manges à la cantine*↓ Le tissu discursif dans sa matérialité la plus fine semble porter la trace de l'activité mentale qui a permis d'accomplir cette tâche sociale communicationnelle. Il faudra donc entendre ici par interaction sociale, une expérience communicative vécue en amont de l'énoncé effectif et dont la trace bien réelle prend la forme d'un segment de discours sans doute rapporté.

Cet angle de vue nous éloigne, de fait, de la notion d'erreur ou de déficience linguistique par rapport à un système normé. Pekarek Doehler, (2000:4) met en avant l'idée selon laquelle :

« Les « lacunes » dans le répertoire de l'apprenant apparaissent dès lors non simplement comme des déficiences par rapport à un système idéal mais comme occasions de mise en œuvre pratique des capacités de résolutions collaboratives des problèmes et comme lieux potentiel de l'élaboration de répertoire variable et adapté aux besoins communicatifs pratiques. »

L'apprenant s'engage ici dans une démarche de résolution collaborative avec l'enseignant, progressivement dans les différents tours de parole et dont la finalité est une représentation commune du sens. (Bronckart, 1997)

1.6. Conclusion intermédiaire et transition

Cet extrait issu d'une séquence de communication exolingue, nous a permis d'explorer un segment discursif dont la modalité, la morphologie, et le contenu thématique le rendent très éloigné de la norme attendue. Sa forme hybride, hétérogène, semble appartenir à une autre sphère de communication tenue en amont de l'interaction effective. Sa structure linguistique pourrait être une reprise en écho d'une interaction passée. Ce n'est cependant, qu'au prix d'une négociation sémantique que l'intercompréhension a pu se réaliser. La prise en compte de la langue d'origine du locuteur mais aussi la dimension sociale du contexte de production

nous ont permis de rediriger notre réflexion. En nous tournant vers le concept de dialogisme associé à l'approche interactionniste socio-discursive, nous avons tenté de mettre en évidence le rôle de l'expérience sociale et communicative dans cette production orale en acquisition. Parmi les différentes étapes qui jalonnent la structuration de la langue cible, la présence de ce segment linguistique peut être considérée comme la pièce visible d'un processus plus global d'acquisition dont le dialogisme dans sa dimension interdiscursive semble être une composante.

Dans les deux sections suivantes, au travers de deux séquences interactionnelles, nous allons étudier deux exemples d'un phénomène discursif portant sur le même objet linguistique. En effet, nous avons pu observer dans deux cohortes différentes (la 3 et la 6) chez deux sujets-apprenants d'origines linguistiques différentes un phénomène analogue. Le segment discursif *t'as quel âge* renvoyant syntaxiquement à une interrogation portant sur l'âge de l'interlocuteur, est utilisé comme une forme assertive, dont le pronom personnel déictique *tu*, ne réfère pas à aux interactants en présence.

2. Deuxième séquence

2.1. Présentation de la séquence

La séquence est un extrait d'une interaction ayant eu lieu entre l'enseignante-observatrice(P) et l'apprenante Manal, issue de la quatrième cohorte. Elle est âgée de 6 ans. La prise de notes qui constitue ce verbatim a eu lieu 7 mois après son arrivée en France. Sa langue première est l'arabe dialectal mais, son parcours migratoire a amené sa famille à s'installer en Italie où elle est née et où

elle a été scolarisée. Sa langue seconde est donc l'italien. Les tests initiaux de positionnement nous ont permis de nous rendre compte que bien que n'ayant pas eu d'entrée dans la littérature dans cette langue seconde, ses compétences en langue orale (production et compréhension étaient d'un niveau B2 du CECRL. Cette apprenante est dans une situation de plurilinguisme quotidienne dans laquelle les langues en contact se confrontent, chacune d'elles appartenant à un territoire social clairement déterminé : l'école et la sphère familiale. L'acquisition du français constitue donc pour Manal l'apprentissage d'une troisième langue.

Observons la séquence :

1. M : Toi c'est comme maman!
2. P : ?? Ah bon...Qu'est-ce que tu veux dire ? Je comprends pas.
3. M : Toi c'est comme maman **t'as quel âge** ↓
4. P : T'as quel âge ?? Je comprends pas.
5. M : Oui maman, **t'as quel âge 46** ↓
6. P : Ah tu veux dire que j'ai le même âge que ta maman, c'est ça?
7. M : Oui c'est comme maman toi !
8. P : Et ta petite sœur .Elle a quel âge?
9. M : Khaouta **t'as quel âge 5 ans** ↓
10. P : Et l'autre?
11. M : L'autre, **t'as quel âge 2 ans**, Khadija!

2.2. Identification des phénomènes langagiers

La conversation rapportée ici entre l'apprenante et l'enseignante de FLS a eu lieu sur un temps informel, c'est-à-dire hors séance d'apprentissage. L'âge de l'enfant-7ans- et la relation affective liée avec l'enseignante rentrent probablement en compte dans la spontanéité de la prise de parole de l'apprenant et dans le choix du thème abordé. Ce temps informel (l'enfant rejoint sa classe) est l'occasion de se libérer de la situation parfois inhibante d'oral surveillé en cours de Français langue Seconde (FLS).

L'enfant s'engage donc spontanément dans la conversation (tour 1), par un énoncé porteur d'une information qui se veut sémantiquement complète : *toi* en position thématique, suivi de *c'est comme maman* en position rhématique : ce sous segment apportant une information nouvelle. Cependant l'énoncé apparaît ici comme un agencement de formes composites. L'utilisation du démonstratif *c'est*, courant à l'oral, semble correspondre à ce que Culioli nomme le *fléchage* (Culioli ,1990 :140). Il se substitue à la forme normée : *tu es*, qui, à ce moment-là de la production orale, ne fait pas partie des formes syntaxiques maîtrisées par l'apprenante. Il est cependant sans doute la trace de l'enchaînement d'opérations mentales antérieures de tri et de stockage d'un élément discursif prélevé dans d'autres interactions verbales et dans lesquelles il avait prouvé sa validité.

Nous nous intéresserons au segment discursif *t'as quel âge?* repris 4 fois par l'apprenante. La forme attendue et syntaxiquement normée serait dans ce tour 3: *tu as le même âge que maman*. *T'as quel âge?*↓ peut être analysé comme la forme en construction de *tu as*, pour exprimer : *tu as le même âge que maman*. D'un point de vue sémantique, l'enfant donne l'information selon laquelle l'âge de sa mère serait semblable à celui de l'enseignante. Pour ce faire, elle utilise comme une assertion un segment discursif qui présente toutes les formes d'une interrogation syntaxiquement normée dans l'usage oral. On note la présence de l'adjectif interrogatif *quel*. Il est vrai, qu'on ne peut que constater que la forme *t'as quel âge* est d'un

Usage courant dans l'oral conversationnel. Pour satisfaire à sa volonté de communiquer, l'apprenant crée donc un énoncé à la forme syntaxiquement hybride (interrogation/assertion) mais dont l'efficacité sémantique lui permet de continuer la conversation. Elle le réutilise tours 5, 9,11.

Avant d'aller plus en avant dans l'analyse et la recherche d'hypothèses explicatives, nous nous devons d'interroger la langue source comme lors des séquences précédentes. Nous avons évoqué le fait que Manal avait la langue arabe comme langue première et l'italien comme deuxième langue acquise. Dans les précédents extraits nous avons évoqué les structures linguistiques de l'arabe dialectal. C'est donc à l'étude des constructions linguistiques de l'italien que nous allons nous consacrer maintenant.

2.3. L'italien

La recherche en acquisition des langues a amplement montré que l'apprentissage d'une langue 3 diffère qualitativement de l'acquisition d'une langue seconde. En effet, l'apprenant bénéficie déjà d'une expérience d'apprentissage qui lui a permis d'activer des connaissances métalinguistiques. (Bardel, 2006)⁸⁶ En ce qui concerne les transferts syntaxiques des langues sources⁸⁷ vers la langue cible, il semblerait que les différentes recherches mettent en débat le rôle joué par la L1 ou la L2. Le niveau de compétences dans chacune de ces langues serait un facteur important de mise en œuvre de constructions syntaxiques. En langue cible (Bardel, *ibid.*), (Dewaele, 2001, b), l'italien comme le français font partie de la famille des

⁸⁶BARDEL, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 149-179.

⁸⁷Nous entendons ici par langues sources (au pluriel) toutes les langues déjà pratiquées par l'apprenant.

langues romanes. L'ordre canonique de la phrase est semblable au français: sujet-verbe-complément. Nous nous intéresserons aux formes interrogatives qui dans notre séquence deviennent notre objet d'étude. Ainsi les questions en italien impliquent l'inversion du verbe et du sujet. Par ailleurs, le pronom sujet est implicite.

Ces deux aspects structurels peuvent être source d'interférences pour un apprenant du français. Rappelons ainsi qu'en français, les pronoms personnels sujets ont une forte valeur déictique. Dans le segment discursif analysé sa valeur déictique ne semble pas activée.

2.4. Espace interlinguistique et création

L'apprenante ne connaît pas encore certaines propriétés formelles de la langue cible et la réutilisation de cette forme normée en langue orale apparaît bien sûr, en première analyse, inadéquate. Ainsi, on pourrait considérer qu'il s'agit d'un usage défectueux du système de la langue cible: une faute. Cependant, le concept d'interlangue porté par Selinker depuis 1972 et amplement repris en didactique des langues, nous permet de nous mettre à l'abri d'un jugement trop hâtif⁸⁸. En mettant l'accent sur l'idée de construction ou plus précisément de co-construction, l'interlangue replace la production discursive de l'apprenant dans une dynamique de création consciente ou subconsciente. Dans l'exemple rapporté ici, Manal crée un énoncé composé de matériaux ayant appartenu à d'autres discours, dans d'autres sphères de communications. *T'as quel âge*↓ est l'expression d'une reprise dialogique en écho d'autres situations de communications vécues, mémorisées et dont elle a extrait partiellement le sens. Si cet acte de parole au sens d'Habermas, (1987) semble issu d'un processus individuel cognitif et linguistique, ce n'est qu'en apparence seulement. L'acte de mémorisation est bien sûr, un processus individuel

⁸⁸CORDER, S.P 1967 /1971/1973 avant Selinker propose une analyse qui permet de dépasser la notion d'*erreur* dans l'étude du système linguistique de l'apprenant.

mais la restitution de cet énoncé dans l'interaction est sans doute le fruit de ce que Selinker, (2014 :5) nomme *sociolinguistic forces* et qui affecte le développement de l'interlangue de l'enfant. Ces forces sociolinguistiques, au sens de Selinker, semblent se situer à deux niveaux (i) (ii) :

- (i) Premièrement, dans l'échange présent effectif, l'interlocuteur au travers de sa réponse devient l'élément qui par la réalité synchronique de l'interaction va permettre de co-construire le sens.
- (ii) Deuxièmement, on peut considérer que *l'idéologie* au sens bakhtinien, c'est-à-dire le discours social ou plus exactement lié à un contexte social précisément défini, constitue un autre niveau de *social forces* : ici *T'as quel âge*↓ correspond à une autre sphère d'échange dans laquelle d'autres interlocuteurs ont interagi. Manal livre ici une compréhension toute personnelle de cet autre discours. Elle le restitue tel qu'il a été prélevé c'est-à-dire avec toutes les caractéristiques déictiques temporelles et modales d'une autre situation de communication dans laquelle il a manifesté sa validité sémantique.

Nous prolongeons notre analyse en nous intéressant à la forme *t'as quel âge*↓, comme objet linguistique, relevant de l'espace interlinguistique de co-construction morphosyntaxique, morpho lexicale et sémantique. Rappelons que pour Selinker, (1972) notamment, l'apprenant d'une langue seconde a souvent recours à la mise en place d'une grammaire provisoire qui lui permet de satisfaire son désir de communication. Nous pouvons ainsi considérer que les formes observées relèvent d'une stratégie communicationnelle basée sur une intuition socio-pragmatique. Ainsi, le sujet apprenant semble traiter la structure dans sa globalité, comme un matériel linguistique fonctionnel. La forme interrogative originelle est utilisée ici comme une assertion entraînant de fait une perte référentielle des coordonnées déictiques : pronoms et temps verbaux. Ce phénomène linguistique nous invite à interroger la recherche en linguistique sur les phénomènes de grammaticalisation et de pragmaticalisation.

2.5. Grammaticalisation/pragmaticalisation ?

La recherche en linguistique a amplement considéré les phénomènes de grammaticalisation, notamment depuis Meillet, (1912) puis de pragmaticalisation, comme des phénomènes de glissements s'inscrivant dans une perspective diachronique de l'évolution linguistique. (Hopper, 1991 ; Heine, 2002 ; Heine & Kuteva, 2002). Ces phénomènes qui concernent essentiellement les marqueurs discursifs ne sont pas en première analyse à rapprocher de l'acquisition d'une langue seconde, notamment par le fait que ces processus s'inscrivent dans la diachronie. Cependant Noyau, (1997) met en lien ces concepts avec les processus d'acquisition. Dans le cas de la grammaticalisation et selon cette auteure, on trouve le postulat de base selon lequel la grammaticalisation serait la marque d'un processus linguistique dynamique d'acquisition. Ainsi, chez des apprenants d'une langue 2, ce phénomène serait le fait d'une stratégie d'adaptation d'un locuteur-apprenant grâce auquel « *celui-ci acquiert une catégorie d'un parler avec lequel il est en contact.* » (Noyau, 1997:2) L'observation de la production orale d'un apprenant peut ainsi donner lieu à la découverte de « *tentatives de grammaticalisation créative* ». (Noyau, *ibid.*) Cependant ces phénomènes ne peuvent être que provisoires car mis à l'épreuve de l'intercommunication et de l'intercompréhension, ils cèdent et tendent vers la norme.

La pragmaticalisation qui semble se différencier de la grammaticalisation notamment par sa dimension socio-discursive, s'intéresse à des phénomènes analogues à ceux de la grammaticalisation mais en soulignant plus précisément la transformation d'éléments linguistiques, non seulement en diachronie mais aussi en synchronie, dans leur contexte naturel de production. (Dostie, 2004) Rappelons cependant que cette distinction grammaticalisation/pragmaticalisation est contestée par certains chercheurs qui ne voient en elle qu'un jeu d'étiquettes, la grammaticalisation pouvant être ainsi étendue à des phénomènes discursifs au sens large. (Dostie, 2004).

Dans notre réflexion, nous retiendrons qu'il s'agit dans ce cas présent d'un processus dynamique qui manifeste chez l'apprenant d'une activité linguistique d'adaptation sociale à l'intercommunication. Il peut s'agir dans doute d'un phénomène de grammaticalisation ou pragmaticalisation provisoire qui peut être imputable à la forte occurrence de ce type d'interrogations dans les situations d'oral conversationnel. Mais cette hypothèse explicative ne semble pas couvrir tous les aspects de la vie de l'énoncé qui ont pu potentiellement participer à l'élaboration de celui-ci. Nous nous interrogeons ainsi sur le/les énoncé(s) source(s) sans doute relatifs à d'autres *agirs langagiers* mais dont l'origine ici est incertaine. (Bulea, 2014)

Nous allons prolonger notre réflexion dans la section suivante en analysant une autre occurrence de ce même phénomène langagier, dans lequel l'apprenant traite une forme syntaxique comme un bloc discursif dans sa totalité syntaxique et sémantique.

3. Troisième séquence

Cette séquence est extraite de la vidéo VID 20190 ; 2802mp4.

3.1. Présentation de la séquence

Les interactions se déroulent à la fin d'une séance d'apprentissage. Ce bref dialogue rend compte d'un échange entre le professeur (P) et d'autres apprenants de la classe. La séquence d'enregistrement a été réalisée 8 mois après leur arrivée en France. Le thème abordé est la scolarisation antérieure des EANA, dans leurs pays d'origine. Les sujets sont au nombre de trois, mais une seule élève s'exprime sur la vidéo, il s'agit d'Amani. Sa langue première est l'arabe syrien. Elle est âgée de

12 ans au moment de l'enregistrement. On peut considérer que son niveau de compétences en langue cible est de niveau A1. Les autres apprenants sont une EANA venant de Syrie et un autre EANA venant de Chine.

L'apprenante s'engage dans l'interaction en réponse à une question formulée par le professeur qui l'interroge nommément sur sa scolarisation antérieure, dans son pays d'origine. Amani se trouve ainsi devant l'injonction de répondre à une question. Pour cela, elle devra mettre linguistiquement en œuvre des outils qui marquent le temps, la référence pronominale du sujet, ainsi que le lexique du thème abordé.

Observons la séquence :

Segment analysé : [*T'as quel âge le 10 ans*] 00 m 9 s

1. P : Alors Fong je je.... Hum Amani...euh tu es allée à l'école en en, quand tu étais en Syrie?
2. Amani : Moi **t'as quel âge** le 10 ans, le fini l'école↓.
3. P : Ah bon ? C'est-à-dire ? Quand tu avais 10 ans, t'es plus allée à l'école ?
4. Amani : Oui
5. P : Pourquoi ?
6. Amani : Le avion..le pas le France
7. P : Ah ... d'accord, donc d'accord, d'accord.

Fait signe avec la main d'arrêter la caméra. (Semble gênée)

3.2. Identification des phénomènes langagiers

Nous nous intéresserons donc à la forme *T'as quel âge*↓ (Tour, 2) Cet emploi inadéquat d'une forme interrogative portant sur l'âge du sujet est d'un usage

semblable à la séquence précédente dans le sens où il se substitue à la forme normée : *pronom personnel déictique + verbe*. On pourrait ainsi gloser la forme attendue par: *j'avais 10 ans*. Là encore une structure interrogative est utilisée avec une fonction assertive. Cet usage génère chez l'interlocuteur une situation d'incompréhension due à la perte référentielle des coordonnées déictiques: la structure : *T(u) + Verbe avoir 2^e personne* n'a pas de référent dans l'échange. La présence de l'adjectif interrogatif *quel*, marqueur d'une interrogation, participe de ce brouillage sémantique.

3.3. Une représentation formelle de la langue cible

Pour nous, dans notre recherche, une question centrale demeure: L'apprenante a-t-elle conscience d'utiliser une forme interrogative en lieu et place d'une assertion? Comme dans les autres séquences analysées, on peut sans doute considérer que les fonctions déictiques des pronoms des temps verbaux (ici le présent) ne sont pas encore activées. Au regard notamment des structures linguistiques des langues sources, l'acquisition de ces propriétés formelles est une compétence qui peut constituer une difficulté. Ces différents facteurs pris en compte, on ne peut que faire l'hypothèse d'un comportement verbal, c'est-à-dire d'une tentative de communication. Si on ne peut répondre avec certitude à la question impliquant le degré de conscience ou de non conscience par l'apprenant de cette distorsion syntaxique, on ne peut que constater chez celui-ci une activité langagière dynamique animée par des stratégies de communication. Nous avons émis l'hypothèse linguistique que cette stratégie revêtait la forme d'une structure grammaticalisée ou pragmatialisée selon les différents points de vue. Il s'agit dans tous les cas d'une forme provisoire qui sera mise à l'épreuve de l'intercompréhension. On peut cependant poursuivre cette analyse en rappelant qu'à l'origine de ces processus on trouve chez l'apprenant une représentation formelle de la langue cible. Cet aspect de l'acquisition que nous avons évoqué (chapitre I, § 2.1) est particulièrement populaire dans le concept d'interlangue.

Rappelons que pour les chercheurs ayant développé ce concept, la notion de *grammaire provisoire, compétences transitionnelles, ou de systèmes approximatifs*, permet d'apporter une explication à ce type de faits de langues. Citons notamment: Corder, (1967, 1971,1973), Nemser, (1971) Selinker, (1972). Selon cet angle de vue l'apprenant manifeste une intériorisation des fonctionnements de la langue cible sous l'influence de la langue maternelle. En appui sur ce concept, on peut donc considérer que l'apprenant construit une représentation des propriétés formelles de celle-ci notamment au travers de la mise en place d'outils syntaxiques

Dans nos analyses, nous avons relevé deux occurrences d'un emploi inadéquat de ce segment discursif: *t'as quel âge*↓. Ces deux occurrences impliquent des sujets d'origines linguistiques différentes et issus de cohortes différentes. Nous avons évoqué dans l'extrait précédent le fait que ce type de question était d'un usage courant dans l'oral conversationnel et que l'apprenant a sans doute été fréquemment exposé à cette structure linguistique. Or, cette forme linguistique est improprement utilisée mais possède cependant les propriétés formelles de la langue cible. Il s'agit en effet d'une structure interrogative acceptable eu égard aux variations communément admises dans la langue orale.

Or, cet aspect formel de l'analyse ne doit pas nous faire oublier que dans sa production langagière le locuteur-apprenant a opéré un choix. Si la production orale qui en résulte est le résultat d'une co-construction formelle de l'énoncé, cette co-construction est aussi sémantique.

3.4. Une représentation sémantique de la langue cible

Dans le cas de l'acquisition d'une langue première, Sauvage, (2010,87) précise que : « *Lorsque nous entendons un énoncé, l'aspect qui nous préoccupe le*

plus est son sens. (...) l'activité de perception se focalise sur le sens, la signification de la phrase. » On peut sans doute faire l'hypothèse que dans le cas de l'acquisition d'une L2, un processus analogue se réalise. Dans l'exemple que nous analysons, sans doute cette activité de perception a-t-elle pu s'accomplir durant les diverses interactions auxquelles les apprenants ont été exposés. Ces interactions étaient porteuses d'une charge sémantique suffisante qui a permis à l'apprenant de construire une représentation, c'est-à-dire une forme symbolique composée de signes linguistiques dont il a co-construit une hypothèse de sens. Cette représentation est un processus mental conscient ou inconscient mais dont la dimension sociale ou collective a été soulignée. Elle a été définie ainsi « *C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1989 :36). L'aspect pragmatique de la représentation comme outil social est ainsi mis en avant. Ce serait donc dans ces pratiques sociales que l'apprenant a développé des outils linguistiques dont la représentation sémantique a prévalu aux propriétés formelles. Si cet énoncé produit : *t'as quel âge* ↓ est inadéquat avec la situation de communication effective, il a sans doute été opérationnel dans d'autres situations de communication. On peut considérer qu'il porte dans sa structure syntaxique les marques déictiques et modales d'autres énoncés tenus en amont. Ce serait ainsi une relation dialogique interdiscursive qui relierait ce segment discursif à d'autres interactions sociales et langagières relevant d'autres sphères d'échange.

3.5. Conclusion intermédiaire

Les deux extraits que nous avons analysés portent sur le même segment discursif. C'est emploi inadéquat d'une forme interrogative en lieu et place d'une assertion peut être qualifiée de défaillance linguistique par rapport aux propriétés formelles du français. Une approche moins formaliste de ce phénomène langagier nous engage à considérer l'activité linguistique du sujet comme porteuse de

représentations de la langue cible. Nous avons tenté de mettre en évidence la dimension sociale de cette représentation. Nous pouvons considérer que la présence dans la production langagière d'une structure linguistique référentielle hybride, pourrait être la manifestation d'un engagement dialogique.

La relation dialogique que ce segment discursif entretient avec les autres discours est avant tout une relation sémantique.

Nous allons prolonger nos analyses et notre réflexion par l'étude d'un autre phénomène langagier.

4. Quatrième séance

4.1. Présentation de la séquence

Cette séquence interactionnelle s'est déroulée sur ce temps que nous qualifions d'informel: avant le début d'une séance de français langue seconde, au moment où les élèves entrent dans la salle classe. C'est l'occasion pour l'enseignante d'établir un premier échange. Ainsi, ce moment de la discussion peut laisser place à l'expression des ressentis ou d'événements plus personnels. L'enseignante de la classe accueille les enfants et les interroge librement sur le week-end passé. Il n'y a pas d'injonction de réponse. Frantz est un apprenant âgé de 10 ans. Il est issu de la deuxième cohorte d'EANA de notre corpus. Sa langue première est l'allemand. Au moment de la prise de notes il est en France depuis 5 mois.

Observons la séance :

1. P : Ça va Frantz ? Le weekend s'est bien passé ?
2. A : ??
3. P : Hier c'était dimanche, qu'est-ce que tu as fait ?
4. A : AaaaH dimanche. A quoi **tu joues** ↓, a mangé, **tu veux** jouer à toute-touche, à cache-cache, **tu veux jouer à trottinette**. Dormir ↓↓ Ca y est.
5. P : ?? Mais avec qui ? Avec des copains ?
6. A : ??
7. P : Tout seul ? Avec qui tu as joué ?
8. A : Moi, oui moi, la maison avec **ton** frère.

4.2. Identification des phénomènes langagiers

Dans ces différents tours dialogués, l'enseignante tente d'obtenir une narration de faits passés. Les tours, (1/2/3) sont marqués par l'incompréhension du locuteur-apprenant. L'enseignante-observatrice est obligée de reformuler la question en ajoutant des circonstants temporels : *hier/ dimanche* (tour, 3) Ces ajouts linguistiques semblent avoir joué un rôle de déclencheur sémantique, Franz s'engage ainsi dans la conversation. (Tour, 4) L'absence de pause dans sa production orale manifeste d'une certaine spontanéité. Nous remarquons dans ce même tour, que l'apprenant exprime une succession d'actions chronologiques censées retracer le déroulement de sa journée. Pour ce faire, il utilise 3 formes verbales(i), (ii), (iii) :

- (i) Des verbes au présent : *tu joues/ tu veux jouer* (2 occurrences)
- (ii) Une forme de passé composé : *a mangé*
- (iii) Une forme infinitive : *dormir*

Nous notons que la forme *ça y* vient clôturer l'épisode de la narration. Par ailleurs comme dans les séquences précédentes, nous observons une distorsion syntaxique au niveau de la référenciation des pronoms déictiques. Le *tu* utilisé ne réfère pas à l'interlocuteur en présence. *Tu joues/ tu veux jouer*. De plus, un autre élément suscite aussi notre questionnement: le syntagme *tu veux jouer* est porteur d'une modalité désidérative (*Vouloir+infinitif*) (Bally, 1965), (Benveniste, 1974). Ce type de modalité est sans référence sémantique dans l'échange effectif. On peut en revanche supposer qu'il évoque un dialogue en train de se tenir entre des interlocuteurs *in absentia*.

Par ailleurs, ces segments discursifs comportent un autre élément de distorsion syntaxique et sémantique: ils expriment une forme interrogative. Cette forme interrogative n'est pas exprimée par l'intonation qui, comme on peut le constater, est descendante (↓). On peut émettre l'hypothèse que pour le locuteur apprenant il s'agit bien d'un message portant une valeur assertive. Dans la première occurrence de cette forme interrogative, on note la présence de l'adverbe interrogatif *quoi*. Si l'usage qui en est fait est sémantiquement impropre, il participe bien à la structure linguistique d'une forme interrogative. A cela s'ajoute-le fait que la modalité désidérative que nous venons de souligner évoque aussi une interrogation adressée à un interlocuteur qui ne peut être celui de l'interaction en train de se tenir.

Là encore, l'intercompréhension est mise à mal par la difficile identification sémantico-référentielle des différents déictiques. (Kleiber, 1986). Dans ces tours dialogués, le professeur, locuteur natif, offre un étayage permanent qui permet de faire évoluer et avancer le dialogue notamment dans les couples questions-réponses. L'énoncé est ainsi reformulé ou réinterrogé par une série de questions: *mais qui ? Avec qui ?* (Tours, 5 et 7). La présence de l'adjectif possessif *ton* participe de ce brouillage référentiel.

Nous avons souligné le fait que le locuteur-apprenant était germanophone. Nous allons explorer les structures linguistiques de la langue source notamment au niveau des références pronominales.

4.3. L'allemand

L'ordre des mots en langue allemande est sans doute l'élément syntaxique qui offre une différence marquée avec le français et qui peut ainsi constituer une difficulté pour un locuteur-apprenant germanophone. Il existe ainsi une différence majeure entre la phrase simple et la phrase complexe notamment pour la position du verbe qui peut être rejeté en fin de proposition.

Par ailleurs, comme en français, les pronoms sujets sont exprimés systématiquement. Ils sont porteurs de la référenciation énonciative déictique. Ainsi cet aspect de la structure linguistique de la langue allemande ne devrait pas être un obstacle à d'éventuels transferts. De plus, les formes interrogatives sont formées à l'aide d'adverbes ou d'adjectifs interrogatifs avec une structure globale qui offre des similitudes avec le français. Ces éléments linguistiques parcourus, nous pouvons maintenant continuer notre analyse à la lumière de ces différents facteurs.

4.4. Les termes d'adresse

Nous poursuivons l'analyse formelle de ces phénomènes langagiers en mettant en avant un constat : les distorsions syntaxiques que nous analysons ici renvoient formellement et sémantiquement à des situations d'adresse : un locuteur A s'adresse à un locuteur B incarné linguistiquement par le *tu*. Nous avons dans les sections précédentes, émis l'hypothèse que la valeur déictique référentielle des pronoms n'était pas activée. (Cf. 2 et 3) Par ailleurs, nous savons qu'en langue allemande, les structures référentielles de pronoms sujets sont analogues à celles de la langue française. Cependant, ces constatations ne nous permettent pas d'expliquer la fréquence de ce type de phénomènes linguistiques, interrogation/assertion qui semblent s'affranchir des références ou interférences liées aux langues sources.

Nous choisissons de considérer ces formes, notamment l'usage du pronom personnel *tu* comme relevant des termes d'adresse. A l'instar de Kerbrat-Orecchioni,(1992), nous entendons par *adresse* les formes qui permettent de représenter l'allocutaire. Ainsi dans sa signification sociale, le *tu* désigne l'autre, celui qui est extérieur à soi et que le proprioceptif de la situation de communication permet d'identifier. (Kleiber, 1986) Dans nos hypothèses explicatives, comme dans les cas précédents, nous nous heurtons encore au degré de conscience et de connaissance que peut avoir l'apprenant de ces propriétés sémantiques. Nous n'excluons pas cependant l'hypothèse selon laquelle l'apprenant a intériorisé le fait que *tu* désigne celui à qui on parle, à qui on s'adresse. Là encore cette forme a montré sans doute son efficacité communicative dans des interactions passées entre deux locuteurs. Le *tu alors* incarnait une référence d'allocutaire en accord avec la situation de communication.

Cet angle de vue conduit naturellement notre analyse vers l'hypothèse selon laquelle l'apprenant fait référence à d'autres sphères d'échange. Ces autres interlocutions ont été animées par des tours de parole dans lesquels locuteurs et interlocuteur s'engageaient dans le dialogue.

4.5. Cohérence et complexité

Dans ces différents segments discursifs présents dans le tour 4, le locuteur met le sens à l'épreuve de l'intercompréhension. Seul l'interlocuteur validera ou non l'énoncé en marquant par un acquiescement sa compréhension. Ces références implicites à des dialogues passés affectent ainsi la structure même de l'énoncé. Plusieurs voix cohabitent. Là encore pour l'interlocuteur-récepteur subsistent des questions que l'on pourrait formuler ainsi *qui parle ? Qui parle à qui ?*

Sans y répondre pleinement, on peut cependant envisager que la construction syntaxique de ces segments discursifs dans leur dimension dialogique est faite de

différents emprunts. Leur structure même s'apparente à un tissage de divers énoncés qui constitue la toile complexe de l'échange. Si ces constituants sont hétérogènes, ils manifestent chez le locuteur-apprenant du dynamisme de son activité langagière. Cet apparent désordre est pourtant en cohérence avec des contextes sociaux dans lequel le sens c'est co-construit. Si ces références déictiques et modales ne correspondent pas à la situation d'interlocution en train de se tenir, elles portent en revanche des coordonnées référentielles de temps et de lieu sans doute en adéquation avec une autre situation d'énonciation. Nous pouvons par ailleurs constater que ces segments discursifs comportent une structure parfaitement normée eu égard aux propriétés formelles de la langue cible, dans une autre situation de communication.

4.6. Une expérience linguistique

Ces expériences linguistiques passées ont permis la rencontre d'un autre univers symbolique. L'apprenant a été confronté à de nouveaux signifiants en lien avec une réalité sémantique. (Holquist, 1990) Ces interactions passées socialement inscrites ont ainsi apporté leurs lots de données, c'est-à-dire de matériaux discursifs que celui-ci a conservés dans sa langue interne ou discours intérieur. (Bakhtine & Volochinov 1929/77): (Sauvage, 2010), (Bronckart, 1997). L'expression extérieure, verbale est ainsi *orientée socialement* L'énonciation a été façonnée par cet ensemble de réseaux d'influences. (Bakhtine & Volochinov, 1929,77).

Gerson explicite cette mise en lien de l'environnement social immédiat avec le développement langagier :

Gerson, (2006:271)⁸⁹ *“Social contexts create language and language creates social contexts: one constitutes the others. These contexts are*

⁸⁹ Notre traduction :

Les contextes sociaux créent la langue et la langue crée des contextes sociaux: l'un constitue l'autre. Ces contextes ne sont pas universels. Ils sont très localisés (de là découle la capacité locale en langue seconde). Puisque ces paramètres sociaux sont liés localement, la capacité linguistique est également liée localement. (...).

not universal. They are highly localized (henceforth, local second language ability). Since these social settings are locally bound, language ability is also locally bound; language ability reflects all the characteristics of a well-defined sociocultural and institutional context. "

Gerson étend ainsi la conception bakhtinienne de l'énonciation à l'acquisition d'une langue seconde. Elle souligne par ailleurs la dimension dynamique des interactions sociales en mettant en avant l'impact de celles-ci sur le développement langagier. On retrouve cette même conception dynamique des apports sociaux chez Du Bois, (2011) qui affirme que : to use « *language is to build language* » (*ibid.*, 2011 :45) ; cette relation présentée ici comme dialectique entre la pratique langagière et la création langagière semble correspondre aux processus mis en œuvre par l'apprenant pour construire son énoncé. Ici ces processus semblent prendre la forme d'hypothèses relatives à la structuration grammaticale de la langue cible, hypothèses que l'apprenant soumet à l'intercompréhension et qui seront elles-mêmes à nouveau restructurées en retour.

4.7. Conclusion intermédiaire

Dans cet extrait analysé, le locuteur apprenant utilise comme une modalité assertive une forme linguistique portant toutes les propriétés formelles d'une interrogation.

Nous avons émis l'hypothèse que la structure de la langue d'origine pouvait être génératrice d'interférences. Cependant, nous avons vu que les structures

pronominales analogues avec le français de la langue allemande ne constituaient pas de difficulté particulière. Nous nous sommes tournées vers d'autres pistes d'analyse. C'est ainsi la perspective interactionniste notamment dans sa conception dynamique qui nous permet de considérer que le discours de l'apprenant dans sa dimension dialogique est le résultat d'expériences linguistiques dont il semble porter les traces. Le chapitre suivant sera pour nous l'occasion de développer cet aspect de notre réflexion.

Synthèse

Ce chapitre a été l'occasion d'analyser quatre séquences extraites de la production langagière des locuteurs-apprenants. Nous avons insisté sur le fait que ces interactions avaient eu lieu sur des temps d'oral non surveillé, et que de ce fait, elles étaient marquées par la spontanéité des locuteurs. Nous avons tenté de mettre en lumière les stratégies de communication de ces sujets-apprenants. Parmi celles-ci nous nous sommes attardée sur un phénomène langagier particulier qui consiste à utiliser avec une modalité assertive, un segment discursif comportant tous les caractéristiques structurelles d'une interrogation. Après avoir parcouru les structures linguistiques des langues sources à la recherche d'éventuelles causes à ces défaillances syntaxiques, nous avons choisi de nous tourner vers une approche plus sémantique de ce type de phénomène. A la suite de Holquist, (1990), Bronckart, (1997) Gerson, (2006), Du Bois, (2011) nous avons rappelé la dimension interactive des processus d'acquisition. Ainsi, au travers de ces exemples nous avons tenté de montrer en quoi les pratiques sociales participent au développement du discours en acquisition. Il semblerait ainsi que la perception du discours d'autrui par l'apprenant se focalise sur le sens. Cette perception sémantique de l'énoncé participe à la structuration formelle de celui-ci, dans le sens où l'apprenant a extrait dans son intégralité sémantique et syntaxique un bloc discursif venant d'un ailleurs interactionnel. Ce segment discursif est traité comme un outil linguistique fonctionnel. Ce phénomène serait l'expression d'un processus cognitif dynamique avant tout basé sur le principe dialogique interdiscursif. En ce sens, une situation de contact entre la *langue interne* d'une part, avec son *réservoir de valeurs signifiantes*, et d'autre part l'apport quotidien provenant du discursif collectif, pourrait générer un type de réaction qui entraînerait un processus d'acquisition. Cette mise en tension de deux univers, l'un individuel (*langue interne*), l'autre collectif (*discours d'autrui*), avec l'apport simultané de l'un par rapport à l'autre, générerait, dans l'espace interlinguistique, ces éléments observables qui s'apparenteraient en première analyse à des erreurs de construction. Au fil du temps l'apprenant a construit une représentation de la langue cible

faite d'éléments de langage empruntés à des discours entendus en amont, et dont le sens a été validé dans ces interactions passées. Ces représentations plus ou moins conscientes de la langue cible amènent le sujet à utiliser un code langagier: Main-gueneau, (2002) qu'il considère comme adéquat dans ce type de relation interlocutive. L'apprenant cherche à se rapprocher dans ses choix linguistiques de ce qu'il considère être la norme sociale en vigueur dans ce type d'échanges.

CHAPITRE IX

-

FORMES DE DISCOURS RAPPORTÉ

« Le discours rapporté, c'est le discours dans le discours, l'énonciation dans l'énonciation, mais c'est en même temps, un discours sur le discours, une énonciation sur l'énonciation. » (M.P.L :1929,77)

1. Introduction

Les recherches en analyse de discours l'ont amplement montré: le discours rapporté est une forme prototypique du principe dialogique. Bres & Nowakowska & Sarale, (2019:179) rappellent que dans sa structure même, cohabitent explicitement les deux niveaux d'énonciation au travers d'un énoncé enchâssant et d'un énoncé enchâssé. Le discours d'autrui occupe ainsi l'énoncé en

toute clarté dans le sens où par le biais d'une organisation linguistique formelle, le locuteur apporte l'information permettant d'identifier un autre énonciateur.

En acquisition d'une langue seconde, son usage marque un degré de maîtrise des propriétés de la langue cible. En effet, celui-ci fait appel à des structures linguistiques complexes que l'on trouve rarement chez un apprenant se situant au niveau A1 du Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL).⁹⁰ Ainsi, même s'il n'a pas fait l'objet de séances d'apprentissage dans les séquences de Français Langue Seconde, il semble pourtant marquer l'espace discursif de sa présence.

Au travers des divers exemples que nous allons analyser, nous nous intéresserons à des formes syntaxiques hybrides qui composent les énoncés des apprenants et qui semblent s'apparenter à des tentatives de structurations informationnelles et référentielles du discours d'autrui. (Granger, 2008)⁹¹

2. Première séquence

Enregistrement audio n°DVT BO10

2.1. Présentation de la séquence

⁹⁰De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe

⁹¹GRANGET, C., « Le développement du discours rapporté en français l2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 26 | 2008, mis en ligne le 01 juin 2011,

Cette séquence est issue d'un enregistrement audio effectué avec la première cohorte d'apprenants. Elle se réalise entre l'apprenant, Ibrahim et la professeur-observatrice. La discussion a lieu lors d'un temps informel, hors séance d'apprentissage, dans une situation d'oral non-surveillé, ce qui peut laisser supposer que l'apprenant se sent moins soumis à des contraintes discursives liées à la position asymétrique élève/professeur. Elle est en revanche marquée par l'opposition locuteur natif/non natif, il s'agit donc pour l'apprenant d'une situation exolingue susceptible de générer un comportement langagier spécifique à cette situation et à ces différents facteurs. (Cf. chapitre V, f,3.1)

Le thème de la conversation porte sur la situation délicate du sujet, quant à son avenir et à sa situation administrative comme migrant en France. Au moment de l'enregistrement, Ibrahim est âgé de 11 ans, il est en France depuis 9 mois, sa langue d'origine est l'arabe algérien dialectal. Il est en classe de CM2. L'apprenant s'engage dans le dialogue à la suite d'une question formulée par l'enseignante.

Observons la séquence :

Occurrence N°1 :

1. P : Qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard, toi, Ibrahim, après le collège. ?
2. Ibrahim : **Tu continues.**
3. P : Hein ?
4. Ibrahim : **Tu continues et tout, tu vas au lycée /et tout //je travaille/ après je va/ être un joueur.**
5. P : Il faut déjà jouer au foot alors.
6. Ibrahim : mais y'a pas tous les papiers.
7. P : T'attends les papiers ?
8. Ibrahim : **m'a dit tonton / je dis je rentre, /m'a dit : attends les papiers après si / tu tombes ou t'as mal, t'as/les papiers//.**

9. P : et oui....

2.2. Identification des phénomènes langagiers

La structure de la séquence est composée d'une alternance de questions/réponses. Une première observation globale nous permet de constater chez l'apprenant un usage alterné des pronoms entre le *je* et le *tu*, notamment (tour, 4,8). Là encore, il est difficile pour l'interlocuteur d'identifier clairement à qui renvoie l'usage de ces pronoms personnels déictiques. Cette situation d'incompréhension génère chez l'interlocuteur une demande de clarification: *hein* (tour, 5).

Nous nous intéresserons particulièrement aux tours (4,8) qui présentent toutes les occurrences de ces distorsions référentielles tant au niveau de pronoms personnels que des temps verbaux. On observe ainsi dans le même tour de parole la présence concomitante de *je* et *tu* ne renvoyant pas au proprioceptif de la situation de communication.

Tour 4 : **Tu** continues et tout, **tu** vas au lycée /et tout //je travaille/ après je vas/ être un joueur

Une analyse contextuelle de la situation de communication nous engage à penser que *je* et le *tu* réfèrent à la même personne : le locuteur lui-même. On peut bien sûr considérer qu'il s'agit d'une défaillance linguistique de la part de ce jeune apprenant, en France depuis 9 mois seulement. L'utilisation des pronoms personnels est souvent une compétence difficile à acquérir chez des sujets dont la langue maternelle est l'arabe dialectal. En effet, l'arabe possède un système pronominal éloigné du français: LGIDF l'explique ainsi : « *les pronoms faibles sujets du français n'ont pas de contreparties en arabe, où le sujet pronominal est identifié par une flexion en personne, nombre et genre marquée sur le verbe sous forme discontinue.* »

LGIDF (Fiche-langue)⁹² Il apparaît ainsi que la valeur sémantique de ces formes pronominales est sans équivalent dans la langue d'origine. Le concept d'interlangue offre un paradigme d'analyse qui permet de reconsidérer ce type de défaillance linguistique, en prenant en compte notamment les stratégies de l'apprenant. Celui-ci a intériorisé l'organisation grammaticale de sa langue première et peut opérer des transferts sur la langue cible, perceptibles au travers de phénomènes langagiers. Citons notamment : Corder, (1967), Selinker, (1972, 2014), Py, (2000).

Cependant, Ibrahim a eu l'occasion de montrer à plusieurs reprises dans ces différents tours de paroles, qu'il ne commettait pas d'erreurs de cet ordre-là. Le segment discursif suivant : *Je travaille/ après je vas./ être un joueur*, atteste d'une utilisation tout à fait adéquate du pronom personnel sujet : *je*. Ibrahim aurait donc bien acquis les différents rôles locutoires attribués aux pronoms dans le cas d'un dialogue oral canonique. (Kleiber, 2012). Au tour, 4 la présence de *tu* ne correspond pourtant pas aux interactants en présence dans ces différents tours de parole. L'hypothèse de la seule défaillance linguistique ne semble pas être une explication totalement satisfaisante pour l'analyse de ce fait langagier. Nous choisissons de rechercher dans les principes qui ont prévalu à la structuration informationnelle et référentielle de ce même énoncé (Granger, 2008).

2.3. Discours rapporté : un recours communicationnel

Ces éléments formels ainsi analysés, nous rechercherons des réponses à notre questionnement en observant comment se structure le contenu thématique,

⁹²LGIDF (Langue et grammaire Ile de France)

et informationnel de l'énoncé dans les tours de paroles de l'apprenant. Par ailleurs, les éléments contextuels dont nous disposons viendront en appui de l'analyse.

On peut ainsi supposer que l'énoncé : *tu continues et tout/ tu vas au lycée /...et tout*, (tours2, 4) serait une réponse à un autre questionnement, relevant d'une autre sphère d'échange. Le locuteur-apprenant, Ibrahim, rapporterait les paroles d'un autre énonciateur *in absentia*. En effet, l'utilisation de *tu* pour parler de lui-même, nous invite à penser qu'à ce moment-là, la production langagière du locuteur est traversée par un discours antérieur, imputable à une autre instance énonciative et qu'il livre ainsi, telle quelle, puisque les deux instances énonciatives ne co-réfèrent pas déictiquement. Le discours laisserait donc entendre deux voix, imbriquées l'une à l'autre, de façon confuse dans un même énoncé. En effet, malgré l'absence d'un énoncé enchâssant le discours qui est rapporté, on peut supposer que les deux syntagmes : *tu continues/tu vas au lycée*, correspondent à l'interaction d'un autre énonciateur, que l'on pourrait gloser ainsi : *mon oncle m'a dit : après le collègue tu continues, tu vas au lycée*. Cet énonciateur *in absentia* est très certainement issu de l'adulte référent, qui gère sa situation en France : son oncle. Le contexte psycho-affectif et social dans lequel s'inscrit le discours est essentiel car il oriente l'énoncé. Cette hétérogénéité énonciative (montrée?)⁹³ est sans doute un recours linguistique qui marque l'adhésion du locuteur au discours antérieur, avec lequel il semble construire une position dialogique. Il s'en saisit pour le valider et produire à partir de celui-ci un nouvel énoncé. L'interaction dialogique de ces deux énoncés apparaît alors comme un système dynamique au service de la production langagière.

Par ailleurs, un peu plus loin, (tour, 8) l'origine du discours rapporté est clairement explicitée par le syntagme : *m'a dit tonton*. Cette forme de discours direct utilise les marques déictiques et modales de l'E1 : *tu* ; impératif : *attends* (2° personne singulier.). On peut gloser cette séquence discursive ainsi : *Tonton m'a dit/ je lui ai dit : est-ce que je rentre (en Algérie) ?*

⁹³ Nous faisons s ici une nouvelle fois référence à la distinction d'Authiez-Revuz, (1982)

Il m'a répondu : « Attends les papiers, après si tu tombes ou si tu te fais mal, tu seras en situation régulière. »

Le locuteur, (Ibrahim), explicite clairement le fait que c'est autrui (son oncle) qui porte la responsabilité énonciative des paroles. A ce moment-là de la production langagière, et à contrario de l'exemple précédent, l'apprenant a su trouver les outils linguistiques adéquats pour expliciter l'origine du discours cité. S'agit-il dans ce second cas d'une vigilance métalinguistique plus forte ? Dans tous les cas, il s'agit de fait d'entretenir une relation dialogique avec un discours issu de la sphère familiale et qui résonne en écho au sein même de son énoncé.

Par ailleurs, cette séquence comporte une particularité essentielle. En effet, il est important de noter que la discussion entre les deux protagonistes a très certainement eu lieu en arabe (l'oncle ne s'exprime quasiment pas en français). Le locuteur, (Ibrahim) a donc dû procéder à une traduction de l'Énoncé¹ afin d'orienter son énoncé vers l'interlocuteur francophone. La construction du discours direct a été motivée par une dynamique de communication : Le besoin d'être compris. Les hésitations entre le *je* et le *tu* et les temps d'arrêt au moment de la production langagière, témoignent sans doute de la difficulté pour le locuteur de retrouver les déictiques et modalités de l'Énoncé¹. Cependant, le locuteur-énonciateur (Ibrahim) a recours à cette mise en scène rhétorique sans doute comme une béquille énonciative, afin de pallier ses difficultés de construction syntaxique. Le discours direct apparaît ici comme une composante essentielle de sa construction linguistique, ici une sorte de raccourci communicationnel, lui permettant d'apporter l'information telle quelle sans devoir recourir à une difficile organisation syntaxique dans la langue cible.

2.4. Conclusion intermédiaire

La présence (inattendue) de cette forme de discours direct dans le premier tour de parole de cette séquence discursive peut nous donner des indices sur les processus cognitifs mis en œuvre par l'apprenant dans son activité langagière. Ce *discours intérieur* évoqué par Bakhtine, ou *langue interne* (Bronckart, 1997) semble opérer une jonction entre l'énoncé d'autrui et l'acte de parole à venir. *La parole va à la parole* affirme Bakhtine (M.L.P :165). Le discours se nourrit du discours et semble, dans le cas présent, s'affranchir de l'altérité linguistique quitte pour le locuteur-apprenant à entrer dans le dialogue par le biais d'une traduction.

Nous continuons notre exploration des énoncés des apprenants par l'analyse d'une autre séquence verbale marquée par une hétérogénéité énonciative.

3. Deuxième séquence

Cette séquence est extraite d'un enregistrement audio DVT B005.

3.1. Présentation de la séquence

Il s'agit d'une interaction entre l'enseignante-observatrice et l'apprenante Yasmine. Cette EANA est âgée de 9 ans. Elle est issue de la deuxième cohorte d'apprenants. Sa langue première est l'arabe dialectal. Au moment de l'enregistrement, elle est en France depuis trois mois seulement. Ces parents sont d'origine marocaine mais le parcours migratoire de sa famille l'a amenée à vivre en Italie depuis l'âge de deux ans. C'est dans ce premier pays d'accueil qu'elle a été scolarisée. Au moment de l'enregistrement, Yasmine est en France depuis

trois mois seulement. Le thème de l'interaction est un questionnement soulevé par l'enseignante et concernant Amira, une autre EANA qui a quitté l'école sans explication. Elle n'est donc pas présente dans l'interaction.

Observons la séquence :

1. P : Dis-moi qu'est-ce qu'il se passe ? Où est allée Amira ?
2. Yasmine : Rien/ Elle me **fait il [ze] retourné dans l'Italie le 6 juillet.**
3. P : Elle est partie aujourd'hui ? Non ? C'est ça ?
4. Yasmine : Oui/ forcément/ [ildé] parti à /4[hores] ou 3 [hores].// **Je me dis, / elle me dit à 5 [hores] je devrais partie je viens pas à l'école. /j'ai dit /à/je partir à 10 [hores] de nuit//. Je dis ma mère/il me dit de faire tant choses à la maison alors je venais pas à l'école aujourd'hui.**
5. P : C'est Amira qui parle là ?
6. Yasmine : Oui./Sa mère/ il est y allait à faire petit **choses/ à prendre l'habiller d'Amira, ici j'aurai rien.** Comme je faire moi et ma mère je suis allée, j'ai retournée.
7. P : Oui tu as fait ça aussi, toi ?
8. Yasmine : Oui
9. P : Hier, tu n'étais pas là ?
10. Yasmine : tss tss
11. P : Pourquoi ?
12. Yasmine : Pourquoi/ [je] ai malade
13. P : Tu étais malade, qu'est-ce que tu avais hier ?
14. Yasmine : Je/euh j'avais un peu de [fèbre]. Et je/euh//**maman** je mesurais la tête/ je mesurais/Euh
15. P : ????? Tu as avais mal ?
16. Yasmine : oui, maman **je te donne cament//**
17. P : D'accord, et toi, tu ne vas pas repartir en Italie ?

18. Yasmine : Oui j'ai repartir le /euh euh le //8 août.
19. P : Combien de temps, tu vas repartir ?
20. Yasmine : Pourquoi ma mère il est travaillé, il est fini le/de travailler le août.
Euh/forcément moi j'ai/ il est allé avec mon père//

3.2. Identification des phénomènes langagiers et première analyse

Deux thèmes sont abordés dans cette interaction: l'absence d'Amira et la maladie de Yasmine. Examinons le premier thème évoqué, l'absence d'Amira, (tours, 1, 2, 3, 4, 5,6).

3.2.1. Premier thème abordé

D'un point de vue syntaxique, Amira n'étant pas l'hôte de la situation de communication, elle peut être évoquée par son prénom ou notamment par le pronom anaphorique: *elle*. Cette référenciation par un pronom anaphorique constitue une difficulté pour l'apprenante et cela à deux niveaux(i), (ii).

- (i) Nous avons eu l'occasion d'évoquer dans les sections précédentes le système pronominal en arabe dialectal, langue source de l'apprenante. (Cf.1.2 de ce même chapitre).Ce système est sans équivalent en arabe dialectal qui marque la référenciation par une flexion du verbe.
- (ii) D'un point de vue phonologique, pour un locuteur arabophone, la différenciation et articulation de [i] et [e] peut

constituer une difficulté majeure, ce qui semble être le cas ici avec l'alternance fautive de il/ elle pour désigner Amira.

L'italien est une langue seconde pour Yasmine. La proximité linguistique est plus forte, et l'utilisation des déictiques pronominaux est sensiblement la même qu'en français. On peut considérer qu'elle peut prendre appui sur cette structure linguistique pour construire l'organisation formelle de son énoncé en français.

A la différence des séquences précédentes, le recours au discours rapporté sous sa forme de discours direct est ici explicite. L'apprenante tente de rapporter les paroles d'Amira en essayant une structuration formelle de son énoncé. Pour cela, elle utilise des segments introducteurs ou éléments enchâssants [E1] : *elle me dit/ je me dis/j'ai dit/elle me dit/je me dis/il me dit. (Tour, 4)* Les éléments enchâssés [e1] semblent avoir vocation à rapporter les paroles d'Amira, dans leur intégralité déictique et modale.

Cette utilisation du discours direct a l'intérêt pour l'apprenante de remettre en scène tous les protagonistes. En rapportant les faits sous la forme d'un dialogue, la locutrice s'efface au profit d'une autre instance énonciative qui construit partiellement le discours, tout en endossant la responsabilité. Parmi les outils fonctionnels disponibles dans son actif linguistique, l'utilisation du discours rapporté sous sa forme de discours direct est sans doute un recours essentiel et dynamisant dans sa production langagière. Elle a en effet conservé dans sa mémoire linguistique le souvenir des éléments d'interactions passées sur lesquelles elle s'appuie pour communiquer. Or ici encore, l'interaction passée s'est déroulée dans une autre langue que le français, très certainement en arabe, langue parlée dans le milieu familial. Les interactions qu'elle restitue sont donc une traduction. Son discours est affecté par cette situation de contact de langue et cela à plusieurs niveaux. Nous avons évoqué le fait que dans sa volonté de construire un énoncé au discours direct, le choix des marques déictiques et modales adéquates pose problème, (tour, 4), *Je me dis / il me dis / je/il*. Les différentes situations d'énonciations s'entrechoquent. Il est à plusieurs reprises difficile pour le professeur de déterminer qui parle.

Pourtant malgré ses difficultés de construction, Yasmine fait cependant le choix de conserver une narration au discours direct. (Tour, 4) :

Sa mère/ il est y allait à faire petit **choses/ à prendre l'habiller d'Amira, ici j'aurai rien.**

On peut gloser cette séquence ainsi : *sa mère est allée (en Italie) faire des petites choses, prendre les habits d'Amira car elle m'a dit : ici je n'aurai rien.* Ici, le *je, j'aurai rien*, réfère à une autre instance énonciative, différente du *je* de Yasmine. La maîtrise syntaxique de la locutrice ne lui permet pas d'explicitier l'origine de l'énoncé par un discours citant du type : *elle m'a dit que ...*

Là encore, il s'agit très probablement d'une traduction d'une autre voix, entendue en langue maternelle, mais dont elle tente d'opérer une reconstruction. Cette première voix était enfouie dans le patrimoine linguistique de la locutrice. Son énoncé rentre donc en interaction dialogique avec cet énoncé antérieur, qui se retrouve ainsi « incarné » linguistiquement dans le syntagme : *ici j'aurai rien.* Rappelons que cette observation rend compte d'une interaction verbale passée.

3.2.2. Deuxième thème abordé

Le deuxième thème abordé est la maladie de Yasmine, cause de son absence. L'apprenante s'engage dans l'évocation de faits passés, notamment au travers d'un échange la mettant en scène ainsi que sa mère. Si dans le premier thème abordé la structure formelle du discours direct avec la présence d'un énoncé enchâssant E1 et d'un énoncé enchâssé e1 était explicite, dans les tours 14 et 16, l'énoncé E1 semble s'être effacé :

(Tour, 14), (...) **maman je** mesurais la tête/ je mesurais/Euh

(Tour, 16), (...) **maman je** te donne cament.

Dans ces deux tours de parole, locuteur et énonciateur ne co-réfèrent pas. Il semblerait en revanche, que le *je* utilisé soit imputable à une autre instance énonciative, désignée explicitement en position thématique dans l'énoncé : *maman* (tours, 14,16). Ainsi, dans un angle de vue formaliste, on peut sans doute considérer que cette forme hybride est la conséquence de l'absence d'un segment introductif qui devrait être : *maman m'a dit que*.

Une interrogation cependant demeure quant à la perception sémantique de *je* dans les différents rôles locutoires. Kleiber, (2012, b) rappelle que parmi les déictiques pronominaux le *je* semble être celui qui tient le plus à l'abri de toutes confusions référentielles:

« Dans le cas d'un dialogue oral canonique, l'interlocuteur trouve aisément qui est je, d'une part, à partir de l'information conventionnelle attachée à je, à savoir qu'il s'agit de l'auteur de cette occurrence de je et non pas de lui-même ou de quelqu'un d'autre – c'est le rôle énonciatif –, et, d'autre part, parce qu'entre l'occurrence sonore de ce je et la personne visée la contiguïté est évidente. » (Kleiber, 2012, b, 29)

Si comme l'affirme Kleiber, le *je* est en contiguïté avec le locuteur et malgré les difficultés linguistiques liées à sa situation d'apprenante, on peut supposer qu'il s'agit bien d'une forme de discours rapporté de forme directe.

Ainsi, cette analyse permet de mettre à jour, les toutes premières tentatives de construction syntaxique de cette apprenante, en France depuis 3 mois seulement. L'analyse des outils linguistiques utilisés pour produire cet énoncé, met en évidence le rôle moteur des interactions verbales dans les processus d'apprentissage. La locutrice s'appuie, dans son activité langagière, sur la langue en mouvement. Le discours direct fait ici *son entrée en personne* (Bakhtine & Volochinov, 1929/77), il est un élément constitutif de l'énoncé du sujet. Les deux énonciateurs se confondent. Lorsque la langue est parole dans les énoncés d'autrui. Là où les marques déictiques et modales du discours ont été mises en exercice, la langue a pris sens dans le discours, et c'est le souvenir de cette interaction que la locutrice

tente de rapporter ici.

3.3. Hétérogénéité explicite et implicite

Dans cet extrait, formes implicites et explicites de la présence de l'autre cohabitent dans la même production langagière de l'apprenante, dans une même séquence discursive. Nous avons vu que dans la première partie de l'échange la parole de l'autre a pu être explicitée par une forme syntaxique marquant une hétérogénéité montrée (Authiez-Revuz, 1983). Dans l'autre partie de la séquence, la présence du discours d'autrui est plus implicite, au regard des formes syntaxiques employées. En acquisition d'une langue seconde, il semblerait que l'utilisation du discours rapporté dans sa forme implicite ou explicite manifeste d'une dynamique langagière que l'on pourrait rapprocher des processus cognitifs d'acquisition. En effet, cette présence de l'autre serait, semble-t-il, à envisager comme une dynamique permettant la mise en œuvre de la production langagière et participant à son développement. Le discours d'autrui, présent dans la langue interne du sujet constituerait un apport actif d'éléments discursifs permettant de s'engager dans l'interlocution. Ainsi même si d'un point de vue sémantique le discours rapporté est indissociable du dédoublement énonciatif, il est au service d'une production langagière unique et opérationnelle pour l'apprenante. De plus, une connaissance contextuelle de la situation linguistique de la locutrice nous permet de penser que les discours qui sont rapportés avaient eu lieu dans la langue première, la langue source. Pour le restituer ici, celle-ci a donc dû procéder à une réorganisation syntaxique pour se rapprocher des propriétés formelles du français ou des représentations qu'elle a de celles-ci. L'analyse de la quatrième séquence sera l'occasion pour nous d'approfondir cet aspect.

3.4. Conclusion intermédiaire

On pourrait, à travers cet exemple, rapprocher la conception linguistique du discours rapporté de la conception bakhtinienne de discours premier et discours second. Selon Bronckart, (1997 :213) et en appui de Bakhtine: « *les discours premiers ou libres entretiendraient un rapport immédiat avec les situations dans lesquelles ils se sont produits.*» Cette contiguïté avec la réalité de l'interaction verbale leur confère sans doute une puissance sémantique qui les rend opérationnels pour construire dans une production langagière exolingue

C'est vers cette piste d'analyse que nous allons nous diriger maintenant avec les exemples suivants.

4. Troisième séquence

Vidéo 20180517- 161140.mp4 parlant segment analysé 8ième seconde.

4.1. Présentation de la séquence

Dans cette séquence l'apprenant est un jeune albanais, (B) âgé de 10 ans, appartenant à la cinquième cohorte des sujets de notre corpus. Au moment de la vidéo, il est en France depuis six mois. Les entretiens préalables à la scolarisation, ayant eu lieu au début de l'année scolaire n'ont pas permis de déterminer les langues d'origine de cette famille. Ce n'est qu'après plusieurs mois de fréquentation scolaire régulière qu'une relation de confiance a pu se tisser avec l'école et les

enseignants que les parents ont déclaré parler le Rrom (Rromani)⁹⁴ comme langue première. Il s'agit pour eux de la langue des échanges quotidiens dans le cercle familial. L'albanais est pour eux une langue seconde n'appartenant pas à leur communauté culturelle minoritaire dans le pays. Cette situation de contact de langue amplement décrite en sociolinguistique a sans doute pu générer des comportements de mise en tension de deux univers linguistiques et culturels, celui de la communauté dominante albanaise et celui de la communauté dominée: le Rrom. Les représentations sociolinguistiques liées à ces situations de contact de langue induisent des situations conflictuelles de diglossie, comme cela semble être le cas pour la famille de ce sujet. Citons notamment, (Gardy&Lafon, 1981 ; Calvet, 1993 ; Grumperz, 1989 ; Blanchet, 2004 ; Boyer, 2017). Le thème de la discussion enregistrée avec l'enseignante-observatrice porte sur les activités du frère de B, Médin, lors du weekend précédent.

Observons la séquence :

1. P : Euh/qu'est-ce qu'il/.Qu'est-ce qu'il a fait Médin ?
2. B:// Médin, **tu joues avec ta sœur cache-cache**, touche↓//
3. P : Oui et après ?
4. B : **j'ai mangé, [el] mangé**, dormi↓
5. P : Médin ? Il a mangé ? Il a mangé, il a dormi et après vous êtes allés à la maison après ? Médin , c'est qui Médin ?
6. B : Moi frère//
7. P : C'est ton frère, hein, c'est ton frère. Quel âge il a ?
8. B : 7

⁹⁴Nous gardons la graphie Rrom Sources : LGIFF *Soutenu par le laboratoire Structures Formelles du Langage (CNRS & Université Paris 8), la Maison Des Sciences de l'Homme Paris-Nord, la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (Ministère de la Culture et de la Communication) ainsi que l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales.*

9. P : il a 7 ans

10. B : Non 8

11. P : D'accord, après ? Tu as d'autres frères et sœurs ?

12. Oui

B : *Hochement de tête valant pour un acquiescement*

4.2. Identification des phénomènes langagiers.

L'apprenant s'engage dans la conversation à la suite d'une question de l'enseignante, il ne s'agit donc pas d'une prise de parole spontanée. Les tours (2 et 4) sont marqués par une distorsion référentielle au niveau des pronoms censés marquer les différents rôles locutoires. Ainsi on trouve dans les deux tours de paroles, la présence des deux pronoms déictiques *je* et *tu* (tours, 2 et 4) et du pronom anaphorique délocutif *il/ [el]* (tour, 4). L'analyse contextuelle de ce segment discursif nous permet de penser que ces trois pronoms personnels ont un référent commun: Médin. L'apprenant manifeste ainsi une confusion dans la référenciation bien que l'enseignante dans sa question ait désigné explicitement par le délocutif *il* le référent Médin au tour, (1) : *qu'est-ce qu'il/.Qu'est-ce qu'il a fait Médin ?* On trouve ainsi au tour, (2) un segment discursif dont la référencialité déictique ne correspond ni au locuteur ni au sujet dont on parle: Médin. *Tu* pronom personnel et *ta* adjectif possessif ne désignent pas l'interlocuteur de l'interaction :

- *Tu joues avec ta sœur*

De la même manière au tour, 4, on remarque une tentative chez l'apprenant de signifier une référencialité à l'aide des pronoms personnels *je* et *[el]=il*. Mais les différentes formes sont d'un usage inadéquat.

- *j'ai mangé, [el] mangé, dormi*↓

Les tours de parole suivants sont l'objet d'une négociation sémantique dont la finalité est d'obtenir une référence commune. L'enseignante demande une précision sémantique afin de permettre l'intercompréhension. Pour ce faire elle apportera les outils linguistiques adéquats au travers, dans un premier temps, du pronom personnel délocutif *il*, répété trois fois et apposé au référent Médin. Dans un second temps, le tour, 7 permet à l'enseignante d'apporter une référencialité supplémentaire avec l'adjectif possessif déictique : *ton* (tour, 7).

Dans notre visée qui est la compréhension de ces phénomènes langagiers nous nous devons d'explorer tous les facteurs susceptibles d'être à l'origine de ces distorsions syntaxiques. Comme dans tous les exemples que nous proposons à l'analyse, nous examinerons la langue première. Comme nous l'avons évoqué précédemment, dans le cas présent, rappelons que l'albanais n'est que la langue seconde. Les entretiens avec la famille du sujet ne nous ont pas permis de déterminer son degré de maîtrise. Ainsi, nous choisissons de parcourir quelques caractéristiques de la langue *rromani*.

4.3. Le *rromani*

Ainsi ce retour sur la langue d'origine devrait nous permettre de nous rendre compte, au travers des particularités morphosyntaxiques et sémantiques de la langue source, des éventuelles restructurations et réorganisations linguistiques aux quelles l'apprenant devra procéder dans son processus d'acquisition de la langue cible.

Comme dans les exemples précédents, nous parcourrons ces caractéristiques essentielles notamment au niveau de ses formes verbales et pronominales.

On connaît plusieurs variations de la langue *rromani* liées notamment à la localisation des locuteurs dans les différents pays, notamment en Europe. Il existe cependant des structures communes aux différentes variétés. Ainsi on peut considérer que la structure morphosyntaxique du *Rromani* se présente comme flexionnelle.

Il n'y a pas de pronom personnel explicite sauf dans les formes d'insistance. Seul le verbe est porteur de la flexion permettant la référenciation personnelle. L'identification de la valeur sémantique des pronoms personnels sujets en français peut sans doute constituer une difficulté pour cet apprenant.

4.4. Une analyse formaliste

Dans tous les extraits analysés précédemment comme dans celui-ci, nous avons parcouru quelques-unes des caractéristiques des langues sources afin de mettre à jour les éventuelles formes qui, par leur opposition structurelle avec le français pourraient potentiellement expliquer les emplois d'apparence fautifs que nous rencontrons dans ces productions orales comme notamment celle-ci.

Cette démarche, dans son aspect formaliste peut être rapprochée des recherches sur l'interlangue qui ont permis de mettre à jour des notions comme celle notamment d'interférences, de surgénéralisations ou de calques. Citons notamment (Corder, 1967,1971 ; Selinker, 1972 ; Nemser, 1971). Dans cette perspective, et dans le cas présent, les assauts inconscients de la langue d'origine dans sa dimension syntaxique pourraient être à l'origine de ce type de confusions. Nous avons évoqué le fait de l'absence de pronoms personnels clitiques en rromani. On peut supposer ainsi que le locuteur-apprenant met à l'essai de l'intercommunication des éléments linguistiques dont il fait sans doute l'hypothèse de leur opérationnalité sémantique. Certes, ce type d'analyse pose une hypothèse explicative à ce qu'il conviendrait de considérer comme une déviance ou défaillance de la part du locuteur apprenant. Cependant cette seule perspective nous semble incomplète.

Notre angle de vue en prenant en compte la dimension sociale de l'énoncé nous invite à envisager ces formes comme des reprises en échos d'interactions passées issues de discours tenus en amont de l'échange effectif. Cette dynamique

interactionnelle a été analysée par la recherche en acquisition du langage dans le cadre de la L1.

4.5. Rapprochement avec l'acquisition d'une L1

Si ces phénomènes s'apparentent dans leurs formes à la reprise en écho d'interactions passées, sont-ils pour autant un simple calque d'une autre production langagière, d'une autre oralité dont la source ici n'est pas identifiable?

En première analyse, on pourrait considérer qu'il s'agit d'un comportement discursif en lien avec la *mimesis*, c'est à dire une forme d'imitation du discours d'autrui, au travers de formes perçues ou entendues puis ainsi restituées dans une production nouvelle. Dans le cadre de la recherche en acquisition d'une langue première, cette conception du développement langagier a trouvé ses limites au XX^e siècle notamment avec l'apport des théories constructivistes piagétienne. Ces théories apportent un éclairage nouveau à la notion de représentation qui constitue selon Piaget une étape de la conceptualisation, et en cela nous engage à dépasser l'angle de vue de la seule imitation.

Par ailleurs, comme le souligne Sauvage, (2015), les théories socio-interactionnistes rappellent l'intérêt d'effectuer un rapprochement entre complexité et développement langagier. Relier la dimension sociale *de l'agir langagier* des processus psycho-cognitifs permet de considérer l'enfant « *comme créateur de langage et acteur de son apprentissage, (...) il fait de son langage comme système complexe en construction, un terrain de créations et de nouveautés, de tâtonnements et d'expérimentation.* » (Sauvage, 2015:81).

Dans ce même paradigme conceptuel nous nous intéresserons à l'angle de vue (socio)constructiviste qui met en lumière, dans le développement langagier, le rôle de l'élément qualifié de *nouveau*. Cet élément *nouveau* peut être véhiculé par

des actions langagières nouvelles, apportées «*par le jeu incessant des agirs* » qui occupent l'espace social et communicationnel (Sauvage, 2015 :81).

Rappelons que depuis notre première partie (Chapitre I), nous nous sommes employée à envisager l'étude des productions orales de manière complexe à l'intérieur d'un espace interlinguistique susceptible d'agrèger différents facteurs participants au développement langagier. Ainsi, au travers de l'exemple que nous analysons ici et qui se situe en acquisition d'une L2, nous choisissons de convoquer ces différentes conceptualisations relatives à l'acquisition de la L1 pour tenter d'éclairer notre analyse.

Dans la production langagière de (B) hésitante et défailante du point de vue de la syntaxe, l'usage des pronoms personnels sujets déictiques peut sans doute être considéré comme *cet élément nouveau* dont l'usage inexistant dans la langue source va générer chez l'apprenant un probable déséquilibre (François, 1994 ; Morgens-tern, 2008, Sauvage, 2015). L'usage de cet élément syntaxique entrera probablement en confrontation avec les structures linguistiques de sa langue source et après une phase de déséquilibre générera chez l'apprenant une tentative de structuration.

4.6. Genres de discours et tentative de structuration

Cet usage alterné des différentes formes pronominales témoigne sans doute de la difficulté pour l'apprenant d'accéder à la propriété intrinsèque du pronom sujet qui est, selon Kleiber citant (Bonnard, 1972) « *L'ancrage du sens du mot général dans l'univers particulier perçu ou conçu* » (Kleiber, 1986 :4)⁹⁵

⁹⁵KLEIBER, G. (1986). Déictiques, embrayeurs, token réflexives, symboles indexicaux etc. : comment les définir?. *L'information grammaticale*, 30 ,4-22

Cet auteur nous amène ici à la notion de perception particulièrement active dans les différents rôles locutoires exprimés par les pronoms personnels. Sans doute l'apprenant a-t-il l'intuition que ces différentes formes assument ce rôle dans l'interlocution. Ces formes inadéquates eu égard au sens global de l'énoncé, sont-elles des indices de tentatives de structuration morphosyntaxiques? Si c'est le cas, à partir de quelles représentations de la langue cible cette structuration s'opère-t-elle?

Ce questionnement nous conduit à évoquer la problématique notionnelle de *genres de discours* développée par Bakhtine, mais aussi ré-envisagée par Bronckart, (1997,2004) au travers notamment de la problématique *des genres de textes*.

Pour Bakhtine, (1984) langage et activités humaines sont indubitablement liés par une relation dialectique. A chaque domaine de l'activité humaine correspond une utilisation de la langue caractérisée par des choix lexicaux, grammaticaux, phraséologiques et compositionnels. Bakhtine précise ainsi :

« Les trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ces types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (Bakhtine, 1984 :265)

Dans sa production orale l'apprenant semble restituer ces formes marquées tant au niveau du thème que de la composition.

Dans son engagement dans l'activité cognitive/langagière, le sujet-apprenant inscrit son énoncé dans un type de discours ainsi socialement organisé. Dans la conceptualisation que propose Bakhtine sur les genres de discours, il précise encore:

« Les domaines du langage aussi variés soient-ils se rattachent toujours à l'utilisation du langage. Quoi d'étonnant si le caractère et le mode de cette utilisation soient aussi variés que les domaines eux-mêmes de l'activité humaine(...) L'utilisation de la langue se fait sous forme d'énoncés, concrets uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. » (Bakhtine, 1984:265)

Ainsi parmi les genres de discours, aussi variés soient-ils, *le discours quotidien* est un genre de discours avec ses propres codes sociaux, ses spécificités discursives, normatives, culturelles. L'apprenant (B) semble s'être approprié ce répertoire, ces formes syntaxiques, son lexique comme nous le montrent les formes discursives utilisées. Cette première appropriation d'un genre de discours, marquée par sa valeur sémantique plus que formelle, serait une première étape du processus d'acquisition.

Pour un apprenant en langue seconde, cette spécificité propre à chaque sphère d'échange peut-elle être perçue intuitivement ?

La perspective interactionniste socio-discursive permet d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement. En effet, notamment dans cet exemple (tour, 2): *tu joues avec ta sœur cache-cache*, la construction de l'énoncé serait le résultat d'un processus interactif qui impliquerait d'autres discours dont la source ici difficilement identifiable, s'apparenterait à des *construits sociaux*, c'est-à-dire des formes discursives communément en usage dans un type de relation sociale. (Bronckart, 2004). La relation interactive entre le sujet (B) et ces autres discours tenus en amont de l'échange effectif aurait ainsi constitué pour ce sujet un apprentissage social. L'élaboration formelle de ce segment discursif serait le résultat d'une intériorisation progressive d'un fonctionnement discursif. Ces processus d'appropriation n'auraient pu se réaliser que dans *l'agir communicationnel* (Habermas, 1987), c'est-à-dire par un échange au sein des relations langagières interpersonnelles permettant cette appropriation. Dans cet *agir langagier* se co-construit la signification sociale des objets du discours. (Bronckart, 1985 ; Bulea, 2014)⁹⁶ En acquisition d'une langue seconde, le rôle de cette dimension sociale de l'activité langagière semble prendre une place prépondérante.

⁹⁶Bulea Bronckart, E. (2014). Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative

4.7. Discours premier et discours second (Bakhtine, 1984)

Le locuteur-apprenant(B), dans son rôle d'acteur social, est directement impliqué dans les interactions quotidiennes qui ont la particularité, dans le cas présent, d'être parfois exolingues. La notion de discours source ou *discours premier* est sans doute à considérer ici comme l'apport linguistique socialement inscrit, c'est dire socialement marqué dans sa structure même. La production langagière du sujet apprenant, ou discours second, serait donc le résultat de cette interrelation entre ces deux niveaux discursifs. Pour mettre en lumière *l'hétérogénéité extrême des genres de discours* Bakhtine propose ainsi cette distinction entre deux types de discours : discours premier et discours second. (Bakhtine, 1984 :267). L'apprenant (B) entrant (inconsciemment ?) dans cette dynamique langagière rencontre "*intrinsèquement le discours d'autrui* ». De cette absorption résulte une production langagière dont la nouveauté syntaxique et sémantique n'est qu'illusoire.

« Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui [...]. » (Ibid. :1984 : 267)

Dans le cas présent, il semblerait qu'en effet, le rapport immédiat au réel existant se soit dilué dans les différents plans discursifs.

Nous avons ainsi choisi de ramener cette distinction Bakhtinienne entre discours premier et discours second à l'analyse ce type de production verbale. Nous choisissons ainsi d'inscrire dans ce cadre réflexif l'analyse de cet extrait choisi mais aussi des autres segments discursifs que nous avons eu l'occasion d'analyser dans cette troisième partie. Cet angle de vue qui dans son principe initial ne concernait pas le discours en acquisition d'une langue 2, nous paraît ici apporter un éclairage susceptible d'induire une compréhension de ces phénomènes discursifs.

4.8. Conclusion intermédiaire

L'analyse de cet extrait nous a permis de continuer notre cheminement réflexif en renforçant notre perspective interactionniste socio-discursive dans l'appréhension et la compréhension de ces phénomènes langagiers. Les discours qui sont rapportés ont ici des sources diffuses mais socialement structurées. Leur appropriation par le locuteur-apprenant semble être un élément majeur de son développement langagier en langue seconde.

En convoquant le principe dialogique comme vecteur dans la production orale d'éléments actifs qui participent à la vie du discours et à sa structuration (provisoire ?), nous avons opté pour un angle de vue qui tente de prendre en compte la construction langagière dans une optique plus globale.

Nous continuerons et terminerons notre exploration de cette production verbale par un dernier extrait dont la marque du discours d'autrui semble occuper la totalité de l'espace discursif, chez ce nouvel apprenant.

5. Quatrième séquence

5.1. Présentation de la séquence

Nous avons évoqué dans notre deuxième partie consacrée au cadre méthodologique, la situation dans laquelle les extraits ont été prélevés. Nous avons évoqué le fait qu'il ne s'agissait pas dans la plupart des cas de situations

d'enseignement mais qu'il s'agissait de situations d'échange entre pairs, entre adultes de l'école. L'interaction que nous rapportons ici, a eu lieu entre une apprenante (M, D) et l'enseignante de sa classe ordinaire. Nous avons donc assisté à cette conversation entre les deux participants de l'échange sans nous-même y participer. Cette conversation était nettement marquée par une asymétrie et cela à deux niveaux. D'une part, il s'agit d'une interaction entre un locuteur natif, l'enseignante et un locuteur non natif, l'apprenant. D'autre part, il s'agit d'une interaction entre le professeur et son élève, ce qui peut générer une situation de communication potentiellement inhibante pour le sujet-apprenant. Le mode de conservation de ces données est la prise de notes. L'apprenante est originaire du Brésil. Elle fait partie de la quatrième cohorte d'apprenants observés. Au moment de la prise de notes elle est en France depuis 11 mois. La situation de la famille est d'une grande précarité.

Le thème de la séquence est l'absence à l'école du frère de (MD). Le professeur (P) tente auprès de sa sœur d'obtenir des renseignements qui justifieraient l'absence de celui-ci. (MD)

Observons la séquence :

1. P : Pourquoi ton frère n'est pas venu à l'école ce matin ?
2. MD : [Mo] **maman donne-moi cartable s'il te plaît** ↑↑
3. P : Il a demandé un cartable à maman ?
4. MD : Oui, y a pas alors vient pas↓
5. P : Ah d'accord !

5.2. Identification des phénomènes langagiers

Nous nous intéresserons particulièrement au tour, 2. En première analyse et dans une visée sémantique, l'énoncé interroge : *qui parle?* Nous avons dans les exemples précédents rencontrés des phénomènes langagiers analogues dans lesquels les différents déictiques perdaient leurs coordonnées référentielles. Ici, le tour 2 semble caractéristique sur ce point. D'une part le terme d'adresse, *maman*, ne correspond pas aux interlocuteurs en présence. L'impératif présent, *donne-moi*, ne se rapporte pas à la thématique de la conversation en train de se tenir. Il en est de même pour la locution interjective, *s'il te plaît*. L'intonation fortement montante de l'assertion renforce la modalité injonctive de l'énoncé. Ces différentes constatations établies, il semblerait que l'énoncé occupant la totalité du tour, 2 soit une forme manifeste de discours rapporté de forme directe, comme semble le confirmer l'intonation montante de l'acte de parole. On pourrait ainsi gloser ce tour de parole par une forme indirecte: *il a demandé à maman de lui donner un cartable*. Par ailleurs Le tour, 4 ne marque pas de formes analogues. De plus, dans ces différents tours de parole, on note l'absence de pronoms personnels déictiques marquant des rôles locutoires définis. Nous nous tournerons vers la langue source, ici le brésilien portugais, pour y chercher au travers de sa structure une possible explication à ces phénomènes langagiers.

5.3. La langue d'origine

Le portugais fait partie de la famille des langues romanes et en ce sens il a une structure syntaxique proche du français. Les constituants de la phrase déclarative ont un ordonnancement équivalent au français: Sujet-Verbe-Objet. En revanche, la différence est notable au niveau des pronoms. En effet les pronoms personnels sujets sont omis.

Notre source LGIDF⁹⁷ précise : « *Les apprenants lusophones vont donc devoir apprendre à insérer systématiquement des pronoms personnels sujets en français* ». Ainsi nous ne pouvons que constater que dans le segment discursif analysé, l'apprenante n'utilise aucun pronom personnel sujet.

5.4. Le discours direct: une mise en scène rhétorique

Ces différents paramètres pris en compte, il semblerait que la forme utilisée par l'apprenante au tour, 2, soit bien une occurrence de discours rapporté, dans sa forme directe et dans laquelle l'énoncé enchâssant aurait été omis. Rappelons que dans les cas du discours direct, la caractéristique essentielle du discours enchâssé est *l'autonomie de sa deixis personnelle et de sa modalité*. » (Bres, Sarale & Nowakowska, 2019 :180) En effet, comme nous l'avons explicité *supra*, les différentes marques référentielles renvoient à une autre énonciation, relevant d'une autre situation d'interlocution entre les deux acteurs en présence, probablement, ici, le frère de l'apprenante et sa mère.

Ce constat établi, nous pouvons nous livrer à une interprétation de ce phénomène langagier. L'apprenante est probablement en difficulté pour produire une réponse normée et ainsi satisfaire l'attente de l'enseignante. Elle a donc recours une forme discursive marquée par une autre oralité. Il s'agit d'une reprise qui semble complète d'un énoncé tenu en amont et qui porte l'information demandée. Cette dynamique discursive dont le dialogisme est le principe essentiel, joue le rôle de béquille énonciative opérationnelle qui permet à l'apprenante d'entrer dans la conversation. Son énoncé laisse entendre une autre voix. Ce phénomène langagier dans ce cas particulier, s'apparente à une mise en scène rhétorique dans laquelle

⁹⁷ Nous reprecisons ici notre source : LGIDF (Langues et grammaire île de France)

www.lgidf.cnrs.fr

l'apprenante jouerait le rôle d'un autre locuteur *in absentia*. L'intonation montante du discours produit et la locution interjective, *s'il te plait*, nous engagent à privilégier cette hypothèse explicative. (Tour, 2)

5.5. Une représentation de la langue cible

De plus, dans cet extrait un paramètre essentiel ne doit pas être négligé. Les entretiens préalables à la scolarisation de cette apprenante nous ont permis de savoir que les parents de celle-ci, notamment la mère, ne s'exprimaient pas en français. Nous avons pu, à différentes reprises durant l'année scolaire, nous rendre compte que la langue de la sphère familiale était toujours le portugais brésilien. Ainsi, on peut très probablement affirmer que l'échange qui est rapporté ici par l'apprenante s'est déroulé en portugais. Or la version qui nous est ici proposée par celle-ci est en français, langue cible. On peut donc considérer que celle-ci a opéré une traduction de l'échange tenu en amont et qu'elle le restitue ainsi pour satisfaire aux nécessités de la communication. Rien cependant, dans notre connaissance du contexte, ne nous permet d'affirmer quelle fut la forme exacte de cette interaction première. S'agit-il d'un calque, c'est-à-dire d'une reprise totale de la forme initiale, sur laquelle le sujet-apprenant n'aurait opéré aucune modification dans son opération de traduction ? Par ailleurs et dans cette configuration il est difficile pour nous de savoir à qui imputer la responsabilité énonciative de l'énoncé.

Il est impossible pour nous de répondre à cette interrogation. En revanche, on peut considérer que dans cette prise de parole, l'apprenante produit une forme discursive qu'elle considère comme être la norme en vigueur dans ce type d'échange, en français langue cible. Cette représentation de la langue seconde la conduit à utiliser les formes linguistiques couramment employées dans ce type de modalité : la forme impérative du verbe *donner+complément* et la locution interjective *s'il te plait*.

5.6. Le rôle actif du discours de *l'autre*

Nous avons essayé dans la section précédente, de mettre en lumière les capacités de l'apprenante à construire une forme discursive bâtie sans doute sur une représentation des structures formelles de la langue. Nous pouvons de plus constater que la forme employée est tout à fait acceptable eu égard aux normes en vigueur dans les variétés de la langue orale (Gadet, 2003).⁹⁸

Il n'y a pas à proprement parler de défaillance syntaxique dans la structure même de la forme employée (La seule tournure fautive est l'omission de l'article défini dans la structure: *Donne-moi cartable.*)

Ainsi, si l'on émet l'hypothèse selon laquelle cette forme de discours direct n'est pas une reprise complète et intégrale d'un énoncé appartenant à une autre situation de communication, qu'en est-il de l'énoncé source ? Cette hypothèse analytique nous renvoie à la notion de *genres de discours* ou *genres de textes*, évoquée dans la section précédente (f.3.3) (Bakhtine, 1984) ; (Bronckart, 1997). Ces types de discours socialement inscrits et donc linguistiquement marqués joueraient un rôle actif dans le processus d'acquisition. Ce renvoi dialogique à leur structure syntaxique et sémantique peut nous permettre de mettre en lumière le rôle actif du discours *d'un autre* dans le processus de construction d'une production langagière nouvelle. C'est sans doute ainsi dans des configurations orales que non seulement le sens s'est co-construit, mais aussi que les facteurs permettant l'appropriation linguistiques se sont mis en place. Des différents *genres de texte ou de discours* émanent différentes subjectivités auxquelles le sujet-apprenant se réfère et prend appui.

⁹⁸GADET, F. (2003) .*la Variation sociale en français*, Paris, Ophrys.

Par ailleurs, comment envisager le fait que l'apprenante ait opéré une traduction d'un énoncé source/initial ?

Dans cet espace interlinguistique où les langues sont en contact, ce recours à la traduction se rapproche d'un phénomène d'absorption de langue de l'autre. Cette absorption est-elle le signe d'une appropriation? Même si l'apport de matériaux extérieurs est sans doute indéniable, la restitution produite par l'apprenante mobilise sa subjectivité. En appui des principes bakhtiniens, Vion,⁹⁹ (2006 :107) affirme à propos du discours rapporté de forme directe: « Les énoncés *sont dans l'incapacité de représenter une réalité ou une parole antérieures sans l'affecter de points de vue du locuteur qui les rapporte.* » En acquisition d'une langue seconde cette hétérogénéité énonciative est sans doute fortement marquée par ce que Vion nomme *le point de vue*, mais qui serait dans le cas présent une représentation formelle et sémantique de la langue cible.

5.7. Les différentes collaborations

Cet angle d'analyse nous permet de ne pas envisager l'apprenant comme en seule relation avec son propre discours mais en relation avec l'image d'autres dialogues, d'autres échanges, d'autres discours. (Perrin, 2006). Si les différentes voix qui composent la parole de l'apprenant apparaissent enchevêtrées, elles sont pourtant le fruit de différentes coopérations qui semblent plus clairement définies.

Nous nous proposons de rapprocher cet exemple du modèle proposé par Bronckart, (1997) qui met en lumière l'aspect dynamique de la collaboration entre individus. Cette coopération est elle-même médiatisée par l'activité langagière.

⁹⁹Vion, (2006) in PERRIN, L;(2006) (dir) *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours.* Recherches linguistiques, n° 28, Université de Metz, 2006

Dans le cas présent, on peut définir trois niveaux de collaboration. (i), (ii), (iii) :

- (i) D'une part l'interaction avec l'enseignante constitue un premier niveau d'échange. Cette forme d'activité sociale qui est le dialogue constitue un type d'interaction, visible, explicitement communicative entre l'apprenante et son interlocutrice. Par cette interrelation dynamique a pu s'accomplir l'acte de parole.
- (ii) D'autre part, on peut considérer un autre niveau de collaboration sociale qui est le dialogue qui s'est probablement tenu, en amont de l'échange visible et qui est constitué par l'échange entre l'interlocuteur *in absentia* et sa mère. C'est de cet échange que l'apprenante (MD) décide de rapporter les paroles. Comme nous l'avons montré la forme linguistique obtenue s'apparente à du discours rapporté direct, sans énoncé enchâssant.
- (iii) Rappelons que le dialogue entre le locuteur *in absentia* et sa mère a eu lieu en brésilien portugais, langue première. Cet élément nous laisse penser que pour s'engager dans la conversation avec l'enseignante, (MD) a bien opéré une traduction de cet énoncé rapporté. Cette stratégie discursive nous permet d'envisager un troisième niveau de collaboration langagière sous la forme d'un renvoi dialogique à *un discours d'un autre*, dont la source est difficilement identifiable mais qu'elle considère comme fonctionnel et opérationnel dans ce type d'échange. Notons que cette stratégie discursive permet de satisfaire à la demande et permet l'intercompréhension.

Le tour, (4) vient apporter une confirmation de l'information demandée : *Oui, y a pas alors vient pas* ↓ Le dernier tour de parole tour, (5) revient à l'enseignante et vient clore l'échange par l'expression d'une compréhension commune : *Ah oui d'accord*.

5.8. Conclusion intermédiaire

Au travers de cet extrait, nous avons essayé de mettre en évidence le rôle des différents *genres de discours* dans l'élaboration discursive de ce type de discours en acquisition. Ces formes sociales linguistiquement marquées par leur sphère d'échange et par un type d'activité collaborative entre individus peuvent être sans doute perçues par l'apprenant comme une ressource permettant d'enrichir son réservoir interne (discours interne) d'un stock linguistique fonctionnel et réutilisable. (Bakhtine, 1984) (Bronckart, 1997)

En mettant ainsi en lien le principe dialogique avec des situations linguistiques interactionnelles relevant de l'acquisition du français langue cible, nous avons essayé de mettre à jour les différents niveaux de collaboration langagière qui participent à l'élaboration de l'énoncé du sujet-apprenant. Ces différentes dynamiques relevant des différents niveaux de l'agir *communicationnel* semblent occuper l'espace interlinguistique. L'hétérogénéité énonciative exprimée ici par la forme directe d'un discours rapporté serait la trace visible de ces différentes dynamiques.

Synthèse

A partir de ces quatre extraits de séquence prélevés dans notre corpus, nous avons analysé des productions orales composées de segments discursifs dont la structure syntaxique s'apparente au discours rapporté. Nous avons tenté de montrer que ces différentes structures, même si elles peuvent être considérées comme de simples reprises en écho de segments discursifs passés, ne constituent pas de la part de l'apprenant une attitude n'impliquant que la seule *mimésis*. Ces utilisations de discours rapporté seraient l'occasion pour le sujet de traiter de l'information linguistique, dans le sens où ces énoncés socialement inscrits apportent leurs lots de structures morphosyntaxiques et sémantiques. Ce traitement donne lieu à des manifestations langagières que l'on peut considérer comme des marques d'hétérogénéité énonciative, notamment au niveau de la non référencialité des pronoms personnels. (Authiez-Revuz, 1983). Ces outils morphosyntaxiques nouveaux pour le sujet car différents ou sans équivalent dans la langue source, vont donner lieu à des restructurations, c'est-à-dire une réorganisation linguistique tant syntaxique que sémantique.

Loin de n'exprimer qu'une simple attitude de reprise en écho ou de reformulation, ces différents usages du discours rapporté semblent témoigner de processus dynamique d'acquisition relevant de l'agir langagier. (Bronckart, 1997 ; Bu-
lea, 2014)

Nous avons souligné dans l'introduction de ce même chapitre que le discours rapporté constitue une forme prototypique du dialogisme. Il semblerait que le principe dialogique au travers de sa marque en discours puisse être envisagé comme un processus cognitif sous-jacent impliqué dans l'acquisition d'une langue seconde.

« On relèvera aussi le caractère dialectique des rapports entre développement du langage et développement de la pensée. Si les progrès dans la maîtrise langagière ont la potentialité de déclencher des réorganisations positives des connaissances, les sauts qualitatifs ainsi obtenus au plan cognitif exercent nécessairement des effets en retour sur la connaissance et la maîtrise que peuvent avoir de leur langue les individus en développement. » (Bronckart, 2017:43)

CHAPITRE X

-

BILAN

Ce dernier chapitre de notre travail de recherche aura deux orientations. La première sera rétrospective dans le sens où elle sera l'occasion de revenir sur nos conclusions et proposera une réflexivité autocritique. La deuxième sera prospective, nous reviendrons ainsi sur plusieurs aspects de notre travail qui peuvent à la fois en déterminer les limites mais aussi les prolongements. Nous choisissons de présenter ce bilan sous forme de paragraphes, chacun d'entre eux abordant une réflexion autocritique sur un des aspects de notre travail, et/ou une perspective de prolongement au travers de recherches futures envisagées et/ou envisageables.

1. L'hétérogénéité énonciative

La notion d'hétérogénéité énonciative a fréquemment été sollicitée dans notre étude. Or, comme le souligne Authiez-Revuz, (1984 :98), « *La complexité énonciative est à la mode* ». Nous l'avons rappelé en effet, de nombreux travaux en analyse de discours mettent à mal la notion « narcissique » d'unicité du sujet parlant. En acquisition d'une langue seconde, comme nous avons essayé de le mettre en lumière, cette *complexité* semble occuper une place déterminante dans le sens où en participant à l'élaboration de l'acte de parole, elle permet une structuration (provisoire ?) du discours. Par ailleurs, on peut noter que dans cette formulation, Authiez-Revuz a choisi le terme de *complexité* pour évoquer cette hétérogénéité dont nous avons recherché les marques. La *complexité* nous ramène à notre premier chapitre, dans lequel nous évoquons cette notion Morin, (1990). Il semblerait que dans ces discours en acquisition, l'hétérogénéité énonciative ait pris l'aspect d'un réseau complexe d'influences diverses, langagières, sociales et sans doute psycho-affectives. Réseaux ou/et vecteurs d'outils langagiers, ils ont pour conséquence l'élaboration d'un discours en acquisition donnant l'impression *du fouillis et du désordre*. (Cf. chapitre premier) (Morin, 1990) Au travers d'analyses enrichies par des données contextuelles, nous avons tenté de mettre en lumière les origines de ces différents *agirs communicationnels et sociaux*. (Bronckart, 1997 ; Bulea, 2014).

Nous nous sommes interrogée durant ces analyses sur le degré de conscience ou de non conscience par l'apprenant de cette même hétérogénéité. Sans doute une des limites de ce travail de recherche est l'impossibilité de répondre à ce questionnement. Il serait pourtant intéressant, notamment dans les tournures où les formes de discours rapporté paraissent explicites (Cf. chapitre IX, f4) de déterminer s'il s'agit ou non *d'une hétérogénéité montrée*, selon la distinction d'Authiez-Revuz. La réponse pourrait peut-être nous renseigner sur les *stratégies* discursives que l'apprenant peut mettre en œuvre dans sa volonté/ nécessité de communiquer. Notons par ailleurs que la notion même de stratégie peut renvoyer à des processus conscients ou subconscients selon les différentes études. Tarone, (1979,1980) ;

(Bialystok ,1990). De plus comme le rappelle Véronique, (1992 :24) en acquisition d'une langue seconde « *La notion de « stratégie » s'inscrit dans une perspective plutôt monologique et plus psycholinguistique ; il s'agit en effet de rendre compte de la façon dont l'apprenant s'acquitte de « tâches », que celles-ci soient communicationnelles ou acquisitionnelles* ». Ainsi, confronter cette notion de *stratégie* que Véronique,(1992) ici présente comme *monologique* à ces réseaux d'influences qui interagissent dans l'espace interlinguistique et qui semblent participer dialogiquement à l'élaboration du discours, pourrait peut-être constituer une perspective de recherche.

De la même manière, il est important de souligner que la compétence linguistique n'est qu'un extrait de la compétence de communication globale. Ainsi les formes paraverbaux (gestes, mimiques, changement de rythme, intonation pourraient rentrer en ligne de compte dans l'analyse des données, dans une prochaine étude. Elles manifestent bien souvent d'une attitude ou d'une posture du locuteur vis-à-vis de son environnement immédiat mais aussi vis-à-vis d'autres discours.

2. Conscience linguistique, attitude métalinguistique

Nous venons d'évoquer le degré de conscience ou de non conscience de l'apprenant de ces différents comportements discursifs. Nous avons souvent montré au travers de ces différentes analyses que les questions *qui parle ? qui parle à qui?* que l'interlocuteur pourrait légitimement se poser au moment de l'interlocution, ne sont pas explicitement posées.

Dans un prolongement pédagogique, on pourrait envisager d'entreprendre avec un apprenant du français, un questionnement générant une attitude

métalinguistique par laquelle celui-ci pourrait se mettre à distance de sa production pour mieux la questionner et la mettre en perspective. Si cette attitude semble être conditionnée par les capacités de communication en langue cible, elle pourrait être facilitée par des mises en œuvre pédagogiques basées sur l'auto/hétéro écoute.

3. Le corpus

Notre corpus est important, tant par le nombre d'apprenants soumis aux enregistrements (audio/vidéo) ou à la prise de notes, que par le nombre d'années d'observation. Ces deux facteurs peuvent être sujets à discussion. Fallait-il le réduire pour cibler davantage nos observations ? On peut considérer qu'un panel aussi large offre un éventail de productions langagières assez vaste pour établir une collecte de données offrant la plus grande variété de sujets quant à leur origine, leur parcours migratoire et linguistique et leur degré de maîtrise de la langue cible.

Cependant, il pourrait être intéressant d'observer l'évolution dans la durée de ces phénomènes langagiers. Ainsi, une étude longitudinale portant sur plusieurs sujets d'horizons linguistiques différents, observés pendant une durée plus longue, plusieurs mois par exemple, offrirait un autre angle de vue. Dans le questionnaire qui est le nôtre, cette observation dans la durée pourrait sans doute nous permettre de voir comment ces phénomènes évoluent. A quel moment ces manifestations d'hétérogénéité énonciative s'estompent-elles au profit d'une entrée dans les normes du français langue cible? Les langues d'origine conditionnent-elles le maintien ou la disparition de ces formes hybrides du discours?

Ces questions encore sans réponse pourraient faire l'objet de recherches futures.

4. Les langues de l'avant; les discours de l'avant.

Dans ce travail de recherche nous avons questionné exclusivement l'oralité des sujets de notre corpus. Nous avons ainsi essayé de mettre en lumière la co-construction du sens au travers d'interactions verbales combinant plusieurs plans discursifs. Ces interactions passées, c'est-à-dire antérieures à l'acte de parole observé, grâce à une dynamique dialogique interdiscursive, convoquaient d'autres énoncés qui avaient été parfois produits en langue d'origine.

Auger, (2008:129) évoque *des langues de l'avant* sur lesquelles la recherche en didactique des langues préconise de s'appuyer pour « *mieux entrer dans l'autre langue, celle du pays d'accueil* ». *Ces langues de l'avant* (au sens temporel) sont les langues de la maison, la/les langue(s) première(s), langues de l'affect. Elles marquent le discours de leur présence syntaxique mais aussi psycho-affective. Dans notre perspective nous avons pu constater que *ces langues de l'avant* occupaient aussi les discours antérieurs de leurs présences parfois plurilingues.

En opérant un rapprochement entre ces deux notions, *langue de l'avant* et *discours de l'avant* (antérieur) dont le territoire commun serait le sens, on pourrait envisager de mettre en œuvre des situations pédagogiques d'apprentissage qui auraient comme point de départ des corpus oraux issus du patrimoine linguistique et discursif des locuteurs-apprenants. Cette perspective semble alimenter un questionnement déjà soulevé par Bertucci, 2008 ; Bertucci & Castellotti, 2012 selon lequel tenir compte de la réalité linguistique des élèves permet de rapprocher l'étude de la langue du contexte social de production et donc de son sens.

Conclusion

Ce travail de recherche a été orienté par un certain nombre de questions. Ces interrogations concernaient la présence de phénomènes langagiers récurrents dans les productions orales des EANA dont nous avons la charge dans leur apprentissage du français. Si en première analyse, ces phénomènes qui semblent s'affranchir des langues premières des locuteurs pouvaient signifier d'une déviance ou défaillance eu égard aux propriétés formelles de la langue cible, nous avons choisi de les considérer comme relevant d'un comportement discursif, manifestant d'une attitude globale du locuteur-apprenant vis-à-vis de son environnement social. La production langagière de ces EANA nous apparaissait comme un mouvement impliquant une mise en relation du discours de ceux-ci avec d'autres discours, d'autres énoncés, d'autres oralités. Cette mise en relation se manifestait par une dynamique langagière qui occupait l'espace interlinguistique de l'apprenant et semblait laisser des marques dans la structure même des discours des locuteurs apprenants.

La visée de notre travail était donc la compréhension et l'interprétation de ces phénomènes. Pour cela, nous avons convoqué un cadre théorique qui semblait pouvoir éclairer notre questionnement et nous apporter des éléments de réponse.

Ainsi, le principe dialogique et son marquage en discours au travers de l'hétérogénéité énonciative ont occupé une place centrale dans notre cadrage conceptuel. De la même manière, la perspective interactionniste socio-discursive, en mettant en lumière le rôle dynamique des *agirs langagiers* dans les processus d'acquisition a été un angle de vue qui a pu alimenter nos analyses.

L'objectif de notre première partie a été d'approfondir ce cadrage conceptuel. Dans notre premier chapitre nous avons identifié ces phénomènes comme ayant l'aspect linguistique de distorsions syntaxiques et sémantiques. Dans un premier temps nous avons questionné le champ d'investigation scientifique que constitue

l'interlangue notamment au travers des différents traits qui ont été définis. Cependant dans notre démarche de compréhension de ces structures linguistiques hybrides, cet angle de vue nous est apparu comme partiellement opératoire. Bien qu'au travers de ce concept la notion d'erreur ait été reconsidérée, nous avons choisi de poursuivre notre questionnement. Dans le chapitre II, l'exploration d'autres pistes d'analyse allait nous permettre de mettre à jour, d'une part les différentes subjectivités qui composent les énoncés et d'autre part le rôle co-constructeur du contexte social de production.

En appui de Bakhtine, (1981), Bres, (2019) rappelle que : « *la réalité des pratiques langagières, c'est l'interaction verbale ; que sa forme prototypique est le dialogue de la conversation et que ces faits évidents doivent être mis au départ de toute analyse linguistique* »

Bien que situés en acquisition d'une langue seconde, les discours que nous avons analysés n'échappent pas à ce principe. C'est à partir de ce postulat et adossée à notre cadre théorique que nous avons pu, dans le chapitre III, construire la problématique que nous avons formulée au travers de deux questions et que nous allons rappeler ici:

En quoi le principe dialogique dépasse-t-il la dimension discursive pour revêtir le statut de processus dynamique, entrant en jeu dans l'acquisition d'une langue seconde ?

Puis nous avons affiné notre questionnement par la question suivante :

Peut-on considérer le principe dialogique comme un processus socio-cognitif ?

Notre visée était ainsi au travers de nos analyses et des différents exemples présentés, de rapprocher des processus d'acquisition le principe dialogique notamment dans sa dimension interdiscursive. Nous avons tenté de mettre en lumière dans quelle mesure le principe dialogique participait à la structuration souvent provisoire de l'énoncé de l'apprenant et permettait de résoudre les difficultés de communication. Il a fallu pour cela identifier les éléments discursifs qui ainsi contribuaient à cette dimension dialogique dans laquelle le discours de l'apprenant semblait s'être engagé.

Conclusion

Nous avons recherché des traits d'hétérogénéité énonciative dans les productions orales des apprenants. Cette circonscription d'une altérité discursive a constitué les éléments observables qui allaient nous permettre de procéder à la collecte des données.

La collecte était large puisqu'elle concernait 130 sujets issus de six cohortes d'apprenants du français. Ces sujets dont nous avons questionné l'oralité étaient dans tous les cas, engagés dans des interactions exolingues entre pairs ou avec un/des adulte(s), locuteur(s) natif(s) en français. Les locuteurs étant des élèves de la communauté éducative, EANA, et à ce titre acteurs du système scolaire, nous avons opéré une nécessaire contextualisation de notre recherche en considérant le terrain scolaire comme lieu d'observation.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence le fait que la prise en compte de l'allophonie avait notablement évolué au cours des dernières décennies et que par conséquent, les dispositifs pédagogiques mis en place s'étaient adaptés. Cependant et malgré les différentes directives relatives à l'inclusion, la diversité linguistique ne semblait pas toujours considérée comme un potentiel linguistique dont les fondements socio-cognitifs pouvaient être sollicités pour l'apprentissage du français. Les sujets qui composent notre corpus sont ainsi soumis aux différentes formes d'enseignement du français dans sa variation scolaire, le français langue seconde (FLS) étant réservé au seul territoire d'apprentissage de l'UPE2A.

Par ailleurs, dans notre démarche ethnographique, nous avons tenu compte du fait que notre position double d'enseignante et observatrice de terrain pouvait être considérée comme induisant un paradoxe dans le sens où notre présence était susceptible de générer une modification des comportements et ainsi modifier les prises de paroles (Labov, 1972). Cependant, nous considérons que ce statut a aussi permis une entrée dans la communication plus ouverte en privilégiant les contextes de situations d'oral non surveillé lors de temps informels. En ce sens, la proximité affective qui peut s'établir entre l'enseignant et ses élèves a joué un rôle facilitateur.

Conclusion

Cet état des lieux des différents aspects de notre terrain de recherche a ainsi permis d'éclairer le contexte institutionnel mais aussi linguistique dans lequel les productions langagières étaient engagées. Ces différents paramètres pris en considération nous avons pu entreprendre nos analyses, ce qui fut l'objet de notre troisième partie.

Les exemples que nous avons analysés dans le chapitre VII mettent en lumière l'usage spécifique du présent de l'indicatif et du présent prospectif. Or, l'observation de la matérialité discursive de leurs énoncés et la contextualisation de leur production langagière nous ont permis de ne pas seulement considérer ces usages comme des emplois fautifs. En effet, si la référencialité temporelle est marquée par une ambiguïté, nous avons considéré que ces formes verbales évoquaient la présence d'autres énoncés tenus en amont de l'échange effectif et qu'en ce sens, ces différents emplois retrouvaient là des références temporelles en cohérence avec ces autres situations d'échange. Nous avons conclu que ces distorsions qui affectaient la temporalité étaient la marque d'une hétérogénéité énonciative qui signifiait d'une attitude du locuteur vis-à-vis de son environnement social et linguistique. Ces énoncés au travers de ces formes verbales procèdent d'interactions passées dont ils portent les marques déictiques et modales. En ce sens, ils relèvent d'une forme de dialogisme interdiscursif. Cependant les éléments factuels et contextuels ne nous permettent pas de répondre aux questions relatives à la source de ces éléments hétérogènes.

Les autres analyses portant sur d'autres marques d'hétérogénéité énonciative nous ont permis de poursuivre en ce sens notre réflexion. Le chapitre VIII a été pour nous l'occasion de focaliser notre attention sur des fragments langagiers qui s'apparentaient à des blocs discursifs extraits de situations de communications antérieures. Ces formes dont la structure syntaxique portait la forme d'interrogations étaient utilisées avec une modalité assertive.

Ces fréquentes occurrences de ces phénomènes langagiers nous ont permis de souligner la dimension interactive des processus d'acquisition. Nous avons essayé de mettre en avant le rôle des expériences linguistiques passées, au travers des différentes pratiques sociales. Ainsi, l'apprenant a extrait dans son intégralité

Conclusion

sémantique et syntaxique, un bloc discursif venant d'un ailleurs interactionnel mais dont la réalité sociale de l'interaction passée lui apportait une puissance sémantique. Ce phénomène serait l'expression d'un processus cognitif dynamique avant tout basé sur le principe dialogique interdiscursif.

En appui sur la perspective interactionniste socio-discursive, dans les différents extraits que nous avons analysés, l'acquisition du français langue cible se présentait comme le fruit d'un processus dynamique d'une collaboration entre individus médiatisée par la langue. Dans ces situations, cette médiatisation a souvent été l'objet de négociations sémantiques et/ou lexicales, portant sur des objets linguistiques. Nous l'avons souvent constaté dans ces différents exemples, lors des tours de paroles, les différentes dynamiques discursives de questionnements et de reformulations permettent d'obtenir une représentation commune et partagée des signes linguistiques. Dans ces énoncés appartenant à cet espace interlinguistique d'acquisition du français, des segments discursifs sont traités comme des blocs sémantiques apportés par le sujet dans l'interlocution et dont la fonction d'outils linguistiques opérationnels doit être validée dans l'échange par l'interlocuteur. Cette dynamique relevant de l'agir communicationnel permet de co-construire le sens et participerait au développement langagier en langue seconde.

Nous avons poursuivi notre exploration de ces phénomènes dans le chapitre IX. Les distorsions sémantiques et syntaxiques récurrentes dont les structures s'apparentent à des reprises en écho de discours passés, nous ont engagée à considérer ces formes comme relevant du discours rapporté. Ces traits d'hétérogénéité énonciative relevant du discours direct ne peuvent sans doute pas être considérés comme de simples reprises de segments discursifs passés, mais constituent de la part de l'apprenant une occasion de traiter de l'information linguistique, dans le sens où ces énoncés socialement inscrits apportent leurs lots de structures morpho-syntaxiques et sémantiques. Ce traitement donne lieu à des manifestations langagières que l'on peut considérer comme des marques d'hétérogénéité énonciative, notamment au niveau de la non référencialité des pronoms personnels.

Conclusion

Nous avons conclu que ces outils morphosyntaxiques nouveaux pour le sujet, car différents ou sans équivalent dans la langue source, pourraient donner lieu à des restructurations, c'est-à-dire une réorganisation linguistique tant syntaxique que sémantique de leur production langagière.

Par ailleurs, parmi les formes de discours direct utilisées par l'apprenant, certaines d'entre elles sont issues d'une traduction opérée par le locuteur lui-même à partir d'un énoncé ayant eu lieu en langue d'origine. Ainsi ces formes discursives témoigneraient d'une représentation que l'apprenant se fait de la langue cible en utilisant des formes syntaxiques qui lui apparaissent comme être celles en vigueur dans ce type d'échange.

En conclusion, nous avons essayé de mettre à jour le rôle actif de la collaboration langagière, au travers de la présence du *discours de l'autre* dans la construction formelle de ces discours analysés.

Notre réflexion a été approfondie par la mise en avant de la dimension subjective et intersubjective en jeu dans les processus d'apprentissage des sujets de ce corpus. Ainsi en appui de Bronckart, (1997:21), nous avons considéré ces « *faits langagiers au titre de traces de conduites humaines socialement contextualisées* », faites d'expériences linguistiques, de rencontre avec les discours d'autrui. *L'expression extérieure* du discours telle que la définit Bakhtine, est la dernière étape d'un long processus ayant eu lieu en amont et pendant lequel le *la langue interne* a été façonnée. L'expression extérieure se révèle le résultat de divers réseaux d'influences, absorbés par les locuteurs dans leur volonté de communiquer. Ainsi, l'analyse de leurs discours dans l'interaction verbale a tenté de mettre en lumière la dimension dialogique des énoncés comme une composante de la construction linguistique. De façon récurrente, le discours produit semblait le résultat d'un enchevêtrement de voix dont les marques linguistiques restaient floues tant elles étaient imbriquées les unes aux autres.

Ces autres discours auxquels le sujet se réfère au travers du procédé dialogique interdiscursif, semblent témoigner d'un processus dynamique relevant de *l'agir langagier*. Dans ces situations orales nettement contextualisées, le chercheur est

Conclusion

amené à retrouver certains aspects de la vie du discours qui participent à l'organisation formelle de celui-ci au niveau syntaxique ou morphosyntaxique et sémantique.

Comme initialement explicité dans notre problématique, nous avons tenté de relier le principe dialogique aux processus dynamiques mis en œuvre dans l'apprentissage. Dans l'espace interlinguistique dans lequel évolue le jeune apprenant, l'engagement dialogique du locuteur-apprenant apparaît comme un composant de l'acte de parole qui transcende les différents univers linguistiques : langues d'origine et langue cible. Les discours mais aussi les langues se parlent, dialoguent entre elles, s'interpellent et se répondent. Le dialogisme semble occuper cet espace d'acquisition en fournissant, au travers de matériaux discursifs, l'énergie nécessaire à la création d'un nouvel énoncé, première étape de la construction de la langue cible. C'est peut-être à ce moment-là, grâce à cette dynamique socio-cognitive, que pour l'apprenant en langue seconde, la langue devient parole, mais parole nouvelle, composite, encore fluctuante instable et en devenir.

Le chapitre X a été l'occasion pour nous, de procéder à un bilan de ce travail. Après un examen réflexif autocritique, nous avons dans ce dernier chapitre soulevé encore un certain nombre de questions. Ces interrogations concernaient tant notre travail lui-même que les perspectives didactiques pouvant donner lieu à des projets de recherche. Cet espace interlinguistique est sans doute un terrain encore à défricher. La production discursive semble un kaléidoscope de situations vécues, de sens rencontrés, un tissage de la trame d'une vie de migration. Même si dans sa progression permanente, l'apprenant se rapproche graduellement de ce qu'il conviendrait d'appeler les normes du français, le sujet plurilingue sera aussi toujours porteur d'une manière différente de percevoir et de penser le monde (Bronckart, 1997).

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 44(4), 305-309.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?*. Paris : Hachette.
- ANSCOMBRE, J. C. (2006). Stéréotypes, gnomicité, et polyphonie: la voix de son maître. In Perrin, L. (sous la direction de), *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours. Recherches linguistiques* (Vol.28), Université Paul Verlaine, Metz, 349-378.
- ARDITTY, J., VASSEUR, M., & VASSEUR, M. T. (1999). Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*, 134, 2-19.
- AUGE, M., & COLLEYNE, J. P. (2004). *L'Anthropologie*. Paris : PUF, coll. «Que sais-je?».
- AUGER, N. (2004). La discussion comme moyen de construire et se construire pour des Enfants Nouvellement Arrivés. La discussion, colloque du CERFEE, université Montpellier III, IUFM Montpellier, juin 2003, publié sous forme de CD-rom.
- AUGER, N. (2005a). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'élèves nouvellement arrivés* (DVD). Montpellier : Scérén-CRDP.
- AUGER, N. (2005b). Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures. In G. Bacha, G. Laroux, A. Sèoud (dirs.), *Actes du colloque Le malentendu*, Presses Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse (Tunisie), pp. 285-292.
- AUGER, N. (2006). Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes. In C. Voulgaridis (dir.), *Enseigner le français à l'heure actuelle, enjeux et perspectives, États généraux de la francophonie, actes du 5e Congrès Panhellénique des professeurs de français* (Athènes, 2-5décembre 2004), 179-191.
- AUGER, N. (2008). Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA). *GLOTTOPOL*, 11, 126-137.
Accessible en ligne <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf>.

Bibliographie

- AUGER, N. (2010a). *Élèves nouvellement arrivés en France: réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- AUGER, N. (2010b). Le français, cette autre langue à comparer. Une question en miroir: l'apprentissage et l'enseignement du français aux élèves nouvellement arrivés en France (ENA). In CORBLIN, C. & SAUVAGE, J., *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris: L'Harmattan, 79-96
- AUGER, N. (2012). Favoriser les approches interculturelles et interlinguistiques : comment tirer parti des répertoires plurilingues et pluriculturelles des élèves ?
- AUGER, N., AZAOUI, B., HOUEE, C., & MIQUEL, F. (2018). Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). Un questionnaire sur la médiation aux niveaux (inter) culturelle et identitaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-3.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 26(1), 91-151.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1992,93). Repères dans le champ du discours rapporté. *L'Information Grammaticale*, 55, 38-42.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Paris : Larousse.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- AZZOPARDI, S., & BRES, J. (2016). Revisiter Reichenbach ? Pour une approche sémantique systématique des temps verbaux de l'indicatif (en français). In Actes du CMLF, 4-8 juillet 2016, Tour.
- AZZOPARDI, S., & BRES, J. (2017). Le système temporel et aspectuel des temps verbaux de l'indicatif(en français). *Verbum* (Presses Universitaires de Nancy), Université de Nancy II, 2017, XXXIX (1), pp.71-112. hal-01616460
- AZZOUZI, A. (2008). Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*, 3, 37-50.
- BAKHTINE, M. (1924). *Esthétique et théorie du roman*, Trad. Daria Olivier, Coll. Tel, Gallimard, Paris, 1978 [1924].

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Préface TODOROV, T., traduit du russe par Alfreda Aucouturier, Paris : Gallimard.
- BAKHTINE, M., & VOLOCHINOV, V. (1929-1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Éditions de Minuit
- BALLY, C. (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: Francke
- BANGE, P. (1987). La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. Contribution à la *Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*. La Baume les Aix.
- BANGE, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *AILE*, 1, 53-85.
- BANGE, P., & KERN, S. (1998). La régulation du discours en L1 et en L2. *CALaP*, 16-17, 107-141.
- BARBERIS, J. M. (2005). Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho. In Bres, J. et al. (dir.). *Dialogisme et polyphonie*. Bruxelles : De Boeck. pp. 157-172.
- BARDEL, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ?. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 149-179.
- BARTHES, R. (1970). *L'empire des signes*. Paris, Flammarion, coll. «Champs»,
- BEN AMOR BEN HAMIDA, T. (2009). Erreurs interférentielles arabe-français et enseignement du français. *Faculté des lettres et des sciences humaines du Sousse UR, Synergie Tunisie*, 1, 105-117.
- BENVENISTE, E. (1965/1974). « Le langage et l'expérience humaine », in *Problèmes de linguistique générale II*, Paris ; Gallimard, 67-78.
- BERTUCCI M. M., & CORBLIN, C. (2004). (Éds.), *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris, l'Harmattan
- BERTUCCI, M. M., & CASTELLOTTI, V. (2012). Variation et pluralité dans l'enseignement du français : quelle prise en compte ?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (46), 175-204.

Bibliographie

- BESSE, H. (1987). Langue maternelle/seconde/étrangère, *Le français aujourd'hui*, 178, 9-15.
- BESSE, H. (2002). De l'institution du français tel qu'il est enseigné/appris. In P. Martinez (coord.), *Le français langue seconde* (pp. 21-44). Paris : Maisonneuve et Larose.
- BIALYSTOK, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. *Interlanguage pragmatics*, 3(1), 43-57.
- BIGOT, V., BRETEGNIER, A., & VASSEUR, M. (2014). *Vers le Plurilinguisme? Vingt Ans Après*. Archives contemporaines. Paris
- BLANCHET, P. (2000). *La linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- BLANCHET, P. (2004). L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques: pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle.
- BLANCHET, P. (2007). Quels "linguistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques, dans Blanchet, Ph, Calvet, L.-J., et Robillard (de), D., *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question* L'Harmattan, Paris, pp. 229-294.
- BLANCHET, P., & CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- BORDAS, É. (2000). Remarques sur l'usage du présent de l'indicatif dans *Le Fils naturel* de Diderot. *L'Information Grammaticale*, 87, 50-54.
- BOYER, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique-2e éd*. Dunod.
- BRES, J. & al. (2005). *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. Bruxelles : de Boeck. Duculot.
- BRES, J. (1998, a). Brève introduction à la praxématique. *L'Information Grammaticale*, 77, 22-23.
- BRES, J. (1998, b). Temps, langage, praxis : de l'imparfait et du passé simple. *L'Information Grammaticale*, 77(1), 33-37.

Bibliographie

- BRES, J. (1999). Entendre des voix : de quelques marqueurs dialogiques en français. In Bres, J., Delamotte-Légrand, R., Madray-Lésigne, F. & Siblot, P. (éds). *L'Autre en discours*, Montpellier : PUM. pp. 191-212.
- BRES, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogal, dialogique, polyphonique. In Bres et al. 2005. *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. Bruxelles : de Boeck. Duculot. pp. 47-62.
- BRES, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie.... In Bres, J. et al. *Dialogisme et polyphonie*. Louvain : De Boeck supérieur. pp. 47-61
- BRES, J. (2009, b). Dialogisme et temps verbaux de l'indicatif. *Langue Française*, 163, 21-39
- BRES, J., & BARBERIS, J. M. (2002). Analyse textuelle de l'incipit de *Le Libera* de R. Pinget. In Roulet, E. & Burger, M. (éds.). *Les modèles du discours au défi d'un dialogue romanesque : l'incipit du roman de R. Pinget, Le Libera*. Nancy : Presses universitaires de Nancy. pp. 83-124.
- BRES, J., & MELLET, S. (2009). Une approche dialogique des faits grammaticaux. *Langue française*, 163(3), 3-20. doi:10.3917/lf.163.0003.
- BRES, J., & MELLET, S. (2009, c). (dir.) Dialogisme et marqueurs grammaticaux. *Langue française*, 163.
- BRES, J., & NOWAKOWSKA, A. (2005). Dis-moi avec qui tu "dialogues", je te dirai qui tu es.... *Marges linguistiques*, 9, 137-153
- BRES, J., & NOWAKOWSKA, A. (2006). Dialogisme : du principe à la matérialité discursive. In Perrin, L. (éd.), *Le sens et ses voix. Recherches linguistiques*, n°28. Metz : Université de Metz. pp. 21-48.
- BRES, J., & NOWAKOWSKA, A. (2008). Voix, point de vue... ou comment pêcher le dialogisme à la métaphore.... *Cahiers de praxématique*, 49, 103-132.
- BRES, J., NOWAKOWSKA, A., & SARALE, J. M. (2019). *Petite grammaire alphabétique du dialogisme*. Classiques Garnier.
- BRES, J., & ROSIER, L. (2007). Réfractations : *polyphonie* et *dialogisme*, deux exemples de reconfigurations théoriques dans les sciences du langage francophones. In Vauthier, B. (éd.) Bakhtine, Volochinov et Medvedev dans les contextes européen et russe. *Slavica Occitania*, n°25, pp. 238-251.

Bibliographie

- BRES, J., & VERINE, B. (2002). Le bruissement des voix dans le discours : dialogisme et discours rapporté. *Faits de langues*, (19), 159-169. hal-00713843
- BRES, J. (2009, a). De l'interaction avant toute chose... Temps verbaux et relation de progression narrative. *Cahiers Chronos*, 21, 45-64. hal-00329885
- BRIGAUDIOT, M., MORGENSTERN, A., & NICOLAS, C. (1994). « Me found it, I find it », à la recherche de je entre deux et trois ans. *Faits de langues*, 3, 123-131.
- BRONCKART, J. P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris : Delachaux et Niestlé
- BRONCKART, J. P. (1987). Interactions, discours, significations. *Langue française*, (74), 29-50.
- BRONCKART, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Genève : Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J. P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, (1), 98-108.
- BRONCKART, J. P. (2017). Développement du langage et développement psychologique. L'approche de l'interactionnisme socio-discursif. *Veredas*, 21(3), 30-46.
- BRONCKART, J., BULEA, E., & POULIOT, M. (2005). Introduction : Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ? In Bronckart, J., Bulea, E., & Pouliot, M. (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. doi : 10.4000/books.septentrion.14812
- BRONCKHART, J. P., & BOTA, C. (2011). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie, et d'un mensonge collectif*. Genève : librairie Droz.
- BRUNER, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- BULEA BRONCKHART, E. (2016). Théories du langage et didactique de la grammaire: Réflexions autour d'un dialogue suivi. *Éducation et didactique*, 10(10-3), 33-43.
- BULEA BRONCKHART, E., & BRONCKART, J. P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, pp. 193-227.

Bibliographie

- CADET, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (2).
- CADET, L., & CARLO, C. (2015). Questions autour des corpus de recherche en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2).
- CADET, L., & GUÉRIN, E. (2012). FLM, FLS, FLE... au-delà des catégories.
- CALVET L. J., & DUMONT, P. dir. (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- CALVET, L. J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue Etrangère*. Clé internationale, Paris
- CAUBET, D. (1999). Arabe maghrébin : passage à l'écrit et institutions. *Faits de langues*, 7(13), 235-244.
- CHARAUDEAU, P., & MAIGUENEAU. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- CHISS, J. L. (2009). Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français / arabe, Direction de l'Éducation et de la Formation, Programme d'apprentissage du Français en contexte multilingue. Organisation internationale de la Francophonie, Mai 2009
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe*. Paris: Editions Didier. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe: <http://www.coe.int>]
- CONSEIL DE L'EUROPE (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [Disponible sur le site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int>]

Bibliographie

- CORBLIN, C., & SAUVAGE, J. (2010). *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école : impacts sur le développement de la langue maternelle*. Editions l'Harmattan.
- CORDER, S. P. (1967). The significance of learners's error. *IRAL*, 5(4), 161-170.
- COSTE, D. (2007). Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS. In P. Lambert et al. (dir.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique* (pp. 215-225). Paris : L'Harmattan.
- COSTE, D., MOORE, D., & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe. [<http://www.coe.int>]
- COSTE, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), *Notions en question en didactique des langues*, pp. 141-165.
- CRUTZEN, D. (1998). La dissonance cognitive : quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel. *La revue de l'AFL. Les actes de lecture*, 62.
- CRUTZEN, D., & MANCO, A. (2003). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants. Turcs et Marocains en Belgique*. Paris: L'Harmattan
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris : Ophrys
- CUMMINS, J. (2000). Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire, *Multilingual Matters*, Clevedon.
- CUMMINS, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues *Sprogforum.*, 19, 15-21.
- CUQ, J. P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette.
- CUQ, J. P. (1992). Le français au Maghreb. *L'Information Grammaticale*, 54, 45-47.
- CUQ, J. P. (2002). Du curriculum caché au curriculum explicite : l'exemple de Mayotte. In P. Martinez (dir.), *Le français langue seconde* (pp. 71-86). Paris : Maisonneuve et Larose.
- CUQ, J. P., & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Bibliographie

- DAMOURETTE, J., & PICHON, E. (1910-1930). *Des mots à la pensée*, 7 tomes. Paris, d'Artrey.
- DE PIETRO, J. F. (1988). Vers une typologie des situations de contact interlinguistiques. *Langages et société*, 43, 65-87.
- DE ROBILLARD, D. (1998). Langues, îles, simplicité, déterminisme, chaos. *Des îles et des langues, Plurilinguismes*, (15), 48-66.
- DE ROBILLARD, D. (2000). Villes, îles, (socio) linguistique : des fenêtres sur une linguistique chaotique?. In Calvet L.-J., Moussirou-Mouyama, A., éd., *Le Plurilinguisme urbain*, Paris, Institut de la Francophonie/Didier, 463-480.
- DE ROBILLARD, D. (2001). Peut-on construire des 'faits linguistiques¹ » comme chaotiques? Quelques éléments de réflexions² pour amorcer le débat. *Marges Linguistiques*, 1, revue en ligne (www.marges-linguistiques.com).
- DE ROBILLARD, D. (2007). Les langues de l'avant.... *Le français aujourd'hui*, 158(3), 86-90. doi:10.3917/lfa.158.0086.
- DEGRAND, L., & EVERS-VERMEUL, J. (2015). Grammaticalization or pragmatization of discourse markers? More than a terminal issue. *Journal of Historical Pragmatics*, 16(1).
- DEMAIZIERE, F., & NARCY-COMBES, J. P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, 8(1), 45-64.
- DESROSIERES, A. (2008). *L'argument statistique. Tome 1, Pour une sociologie historique de la quantification*. Presses des Mines, coll. « Sciences sociales »
- DEWAELE, J. M. (2001, b). Activation or Inhibition ? The interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*, 69-89. Multilingual Matters, Clevedon.
- DEWAELE, J. M. (2001,a). *L'apport de la théorie du chaos et de la complexité à la linguistique*. La chouette.
- DEWAELE, J. M. (2003). Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker. *Linx*, 49, 153-159.
- DOI : <https://doi.org/10.3406/igram.1998.2873>

Bibliographie

- DOSTIE, G. (2004). Chapitre 1. De la pragmaticalisation aux marqueurs discursifs. Dans : G. Dostie, *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs: Analyse sémantique et traitement lexicographique* (pp. 19-63). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- DU BOIS, J. W. (2014). Towards a dialogic syntax. *Cognitive Linguistics*, 25(3), 359-410.
- DUBOIS, J. (1972). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- DUCROT, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris :Edition de minuit.
- DUCROT, O. (1984). Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. *Le dire et le dit*, 171-233.
- ESPINOSA, N., VERTALIER, M., & CANUT, E. (2014). Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. *Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles*. Paris : L'Harmatan.
- FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.
- FRANÇOIS, F., HUDELLOT, C., & SABEAU-JOUHANNET, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. PUF, pp.258, 1984, Le linguiste
- GADET, F. (2003) .*La Variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*. Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL.
- GAJO, L., & L, MONDADA (2000). *Acquisition et interaction en contextes*. Éditions Universitaires, Fribourg.
- GALLIGANI, S. (2011). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français, *Linx. Revue des linguistes de l'université de Paris X Nanterre*, (49), 141-152. DOI : 10.4000/linx.562
- GARCIA, O. et WEI, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New-York: Palgrave Macmillan.
- GARDY, P., & LAFONT, R. (1981). La diglossie comme conflit: l'exemple occitan. *Langages*, (61), 75-91.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris :Edition du Seuil

Bibliographie

- GERSON, M. J. (2006). Local and Dialogic Language Ability and its Implication for Language Teaching and Testing. In: Hughes R. (eds) Spoken English, Tesol and Applied Linguistics. Palgrave Macmillan, London
- GOÏ, C. (2005). *Des Élèves venus d'ailleurs*. Orléans : Scéren-CNDP.
- GOÏ, C., & HUVER, E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ?. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 25-35. doi:10.3917/lfa.176.0025.
- GOMBERT, J. É. (1988). La conscience du langage à l'âge préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 65-81.
- GOMBERT, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), 41-55.
- GOSELIN, L. (2006). De la distinction entre la dimension temporelle de la modalité et la dimension modale de la temporalité. *Cahiers de Praxématique*, 47, 21-52
- GRANGET, C. (2008). Le développement du discours rapporté en français l2. Sélection, organisation et encodage de l'information dans le récit. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26, 99-112 | mis en ligne le 01 juin 2011.
- GROSJEAN, F. (1984). « Communication exolingue et communication bilingue ». Acquisition d'une langue étrangère (II). Université Paris VIII et, Université de Neuchâtel. 49-61.
- GROSSMANN, F., & ROSIER, L. (1999). *Le Discours Rapporté, Histoire, théories, pratiques*. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. pp. 234-238.
- GUILLAUME, G. (1929). *Temps et verbes*. H champion Paris.
- GUILLAUME, G. (1943-1944). *Leçons de linguistique (1943-1944)*. Québec/Lille, Presses Universitaires, 1973.
- GUIRAUD, F. (2017). Dialogisme, discours familiaux et apprentissage du français en classe. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14(14-2) | mis en ligne le 15 juin 2017, <http://journals.openedition.org/rdlc/1885> ; DOI : 10.4000/rdlc.1885
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : L'Harmattan.

Bibliographie

- GUMPERZ, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle*. Paris, l'Harmattan et université de la réunion.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 tomes. Paris : Fayard.
- HAGEGE, C. (1985). *L'homme de parole*. Paris : Fayard
- HAGEGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- HEINE, B. (2002). On the role of context in grammaticalization. In, I. Wischer et G. Diewald (eds.), *New Reflections on Grammaticalization*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 83–101.
- HEINE, B., & KUTEVA, T. (2002). *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HELLER, M. (1996). L'école et la construction de la norme en milieu bilingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7), 71-93.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*, coll. LAL, Paris, Didier.
- HELOT, C. (2007). *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : Harmattan,
- HENRY, V. (1896). *Antinomies linguistiques*. Paris
- HOLQUIST, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and His World*. London: Routledge. Hymes, Dell. 1972.
- HOPPER, P. J. (1991). On some principles of grammaticalization. In E. Traugott et B. Heine (éds), *Approaches to Grammaticalization* (2 vol.), Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 17-35.
- HOPPER, P. J., & TRAUGOTT, E. C. (1993/2003). *Grammaticalization*, Cambridge : Cambridge University Press
- HOUYEL, T. (2010). La problématique des interférences langagières entre l'arabe et le français, Document proposé par le Lycée Français de Jérusalem (AEFE zone Europe du Sud-est) et validé par M. Michel NEYRENEUF, IA-IPR d'arabe, le 15 juin 2010.

Bibliographie

- HUVER, E. (2009). Évaluation des enfants nouvellement arrivés en France: évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues?. *Cahiers de l'ASDIFLE*, 20, 149-168.
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF
- JOHNSON, M. (2008). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven and London: Yale University Press.
- JOUIN-CHARDON, E., MONDADA, L., HERALD, P., & TRAVERSO, V. N. (2010). Contraintes technologiques sur les enregistrements de corpus et analyse des cadres de participation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (147-148), 53-81.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan. In J.-L. Chiss et C. Puech (dir.), *La linguistique comme discipline en France, Langue française*, 51-67.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, tome I. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*, tome II. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). *Les interactions verbales*, tome III. Paris : Armand Colin
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2013). *Le Discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- KIHLSTEDT, M., & S SCHYTER, S. (2009). Emploi de la morphologie temporelle en français L2 : étude comparative auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (Aile... Lia 1), 89-115.
- KLEIBER, G. (1986). Déictiques, embrayeurs, token réflexives, symboles indexicaux etc. : comment les définir?. *L'information grammaticale*, 30, 4-22.
- KLEIBER, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Bruxelles, Duculot.
- KLEIBER, G. (2012), . A la quête de JE et de TU. In Frath, P., Bourdier, V., Bréhaux, K., Hilgert, E., & Dunphy-Blomfiel, J. (éds), *Res per Nomen III. Référence, conscience et sujet énonciateur*, Reims, Epure, 135-162.

Bibliographie

- KLEIBER, G., & VASSILIADOU, H., (2012.b). Histoire(s) de personne: Qui est JE? Qui est TU? Qui est-IL?. *Les Cahiers Philosophiques de Strasbourg*, 31, 25-54.
- KRAFFT, U., & DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin VALS/ASLA*, 59, 127-158.
- KRAFFT, U., & DAUSENDSCHÖN-GAY, U.(1993). La séquence analytique. In *Bulletin CILA*, 57, 137-157.
- KRISTEVA, J. (1967). Bakhtine, le mot, le dialogue, le roman. *Critique*, 239, 434-443.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic patterns* (No. 4). University of Pennsylvania Press
- LANTOLF, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- LANTOLF, J. P., & APPEL, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Ablex, Nordwood, N.J.
- LANTOLF, J. P., & PAVLENKO, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.
- LAURENCE VINCENT DURROUX . (2014). Les représentations cognitives : pour une mise en évidence de leur rôle dans l'appropriation des langues. *Corela. Cognition, représentation, langage*, (11-2).
- MAINGUENEAU, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française : embrayeurs, "temps", discours rapporté*. Paris, Hachette
- MARTIN, R. (1998). Sur la distinction du *signifié* et du *concept*. In Leeman D. & Boone A. et alii (dir.), *Du percevoir au dire – Hommage à André Joly*. Paris : L'Harmattan, 37-53.
- MATTHEY, M. (2010). Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques. Etudes offertes à Alain Giacomi*, 2010, 978-2-296-13991-6 (br.). [〈hal-01257746〉](#)
- MEILLET, A. (1912). L'évolution des formes grammaticales. *Scientia*, 12, 384-400.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2012). *Bulletin Officiel n°37 du 11/11/2012. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012*. Paris : MEN/DGESCO.

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2012). **Socle commun de connaissances, de compétences et de culture** – décret n°2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 (NOR [MENE1506516D](#))
- MOIRAND, S. (2004). Le dialogisme entre problématique énonciatives et théories discursives. *Cahiers de praxématique*, 43, 189-217.
- MOIRAND, S. (2011). Le dialogisme : de la réception du concept à son appropriation en analyse du discours. *Cahiers de praxématique*, 57, 69-99.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Les Editions Didier, Coll. «LAL».
- NADDAF, N. (1993). Etude comparative des deux systèmes linguistiques du français et de l'arabe et problèmes d'interférences. Université de Lattaquié Syrie : Document CNRS
- NEMSER, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2),115-123.DOI : [10.1515/iral.1971.9.2.115](#)
- NØLKE, H., FLØTTUM, K., & NOREN, C. (2004). *ScaPoLine. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. Paris : Kimé.
- NOWAKOVSKA, A. (2005). Dialogisme ,polyphonie : des textes russes de Bakhtine à la linguistique contemporaine. In Brès J. ;Haillet P. ;Mellet S. ;Nolke H. ;Rosier L .(ed) *Dialogisme,polyphonie : approches linguistiques*. Bruxelles : de Boeck. Duculot,19-32.
- NOYAU, C. (1976). Les français approchés des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche. *Langue Française*, 29, 45-60. DOI : [10.3406/lfr.1976.6101](#)
- NOYAU, C. (1997). Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères: la morphologie temporelle. Claire MARTINOT, Ed. *L'acquisition de la syntaxe*. Besançon, Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté n° 631, p. 223-252.
- NOYAU, C. (2001). Typologie et dynamiques des langues : les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation temporelle. *Linx*, 45, 177-184.
- NOYAU, C. (2003). Construction du lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde : verbes de base, analogie, granularité. *Communication au colloque*

Bibliographie

'Enseignement /apprentissage du lexique', Université Stendhal - Grenoble 3, 13-15 mars 2003.

NOYAU, C., & VASSEUR, M. T. (1986). L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones. *Lan-gages*, 84, 105-117.

NOYAU, C., & VASSEUR, M. T. (1986). L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones. In: *Lan-gages*, 21^e année, n°84, L'acquisition du français par des adultes immigrés : aspects psycholinguistiques, sous la direction de Clive Perdue. pp. 105-117.

ORVIG, A. S. (1999). *Les mouvements du discours : style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris, L'Harmattan.

PAILLE, P., & MUCCHIELLI, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

PARPETTE, C. (2001) « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XX N° 4 |

PEKAREK-DOEHLER, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12) | mis en ligne le 13 avril 2011

PERREGAUX, C. (1996). L'école, espace plurilingue. *LIDIL*, 11, 125-140.

PERREGAUX, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 147-166.

PERRIN, L. (2004). La notion de polyphonie en linguistique et dans le champ des sciences du langage. *Questions de communication*, 6, 265-282.

PERRIN, L. (2006) (dir). *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*. Recherches linguistiques, n° 28, Université de Metz.

PERRIN, L. (2010). La question polyphonique (ou dialogique) en sciences du langage. In M. Colas-Blaise, M. Kara, L. Perrin et A. Petitjean (dir.), *Recherches linguistiques* n° 31, p. 3-13.

Bibliographie

- PEYTARD, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine : dialogisme et analyse du discours*. Paris, Bertrand-Lacoste.
- PIAGET, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique* ; Paris : PUF.
- PIAGET, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris :Gallimard, collection « Pléiade »
- PORQUIER, R. (1977). L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 25, 23-43.
- PORQUIER, R. (1981). Remarques sur les interlangues et leurs descriptions. *Etudes de linguistique appliquée*, 63, 7-17.
- PORQUIER, R. (1981). Remarques sur les interlangues et leurs descriptions. *Etudes de linguistique appliquée*, 63, 7-17.
- PORQUIER, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée : 17-47.
- PORQUIER, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, 159-169.
- PRUD'HOMME, L., DUCHENNE H., BONVIN, P. , & VIENNEAU, R. (2016). L'inclusion scolaire, ses fondements, ses acteurs , ses pratiques. Louvain- la-Neuve : DEBOECK.
- PY, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 1, 31-55.
- PY, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV-Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 41(1), 83-100.
- PY, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 17, 147-161.
- PY, B. (1994.) Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition.In D. Véronique (Ed.), *Créolisation et acquisition des langues*, 137-150, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.

Bibliographie

PY, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In *ELA-Etudes de linguistique appliquée*, 108, 495-504.

PY, B. (2002). Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe. *Marges linguistiques*, 3, 48-55.

QUIVY, R., & VAN CAMPENHOUDT, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3e édition. Paris : Dunod.

RAKOTONOELINA, F. (2017). Didactique, discours médiatiques et événements: développement d'une compétence pragmatique et d'une culture médiatique par l'analyse de l'actualité. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (13), 33-45.

RAKOTONOELINA, F. (2017). Didactique, discours médiatiques et événements: développement d'une compétence pragmatique et d'une culture médiatique par l'analyse de l'actualité. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (13), 33-45.

REICHENBACH, H. (1947). *Elements of symbolic Logic*, McMillan, NewYork et Londres.

REVAZ, F. (1988). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Jean-Paul Bronckart avec la collaboration de D. Bain, B. Schneuwly, C. Davaud & A. Pasquier, 1985. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°58, 1988. Les discours explicatifs. pp. 120-125.

RIQUOIS, E. (2018). Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliot*, 37(1).

ROBERT, J. M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Éla- Études de linguistique appliquée*, 136(4), 499-511. <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-499.htm>.

ROSEN, É., & PORQUIER, R. (2003). Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (49), 7-17.

ROSIER, L. (1999). *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*. Louvain-la-Neuve: Duculot

ROSIER, L. (2008). *Le discours rapporté en français*, Paris: Ophrys.

Bibliographie

- SAUVAGE, J. (2003). Développement langagier, chaos et interactions sociales. *Langages et sociétés*, (3), 87-96.
- SAUVAGE, J. (2003). *L'enfant et le langage*. Approche dynamique et développementale. Paris : L'Harmattan.
- SAUVAGE, J. & GUIRAUD, F. (2015). Acquisition d'une récursivité syntaxique en français langue seconde : Exemple du pronom relatif. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°10. pp. 103-116
- SAUVAGE, J. (2012). *L'enfant et le langage : Une approche dynamique et développementale*. Paris : L'Harmattan.
- SAUVAGE, J. (2015). *L'acquisition du langage. Un système complexe*. Paris : L'Harmattan.
- SAUVAGE, J., & DEMOUGIN, F. (2012) (dir.). *La construction identitaire à l'école. Perspective linguistiques et plurielles*. Paris : L'Harmattan.
- SCHIFF, C. (2004). L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire. *Hommes & migrations*, 1251, 75-85. Accessible en ligne <http://www.hommes-etmigrations.fr/docannexe/file/1339/dossier_1251_dossier_1251_75_85.pdf>
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language teaching*, 10(1-4), 209-231. DOI : [10.1515/iral.1972.10.1-4.209](https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209)
- SELINKER, L., SWAIN, M., & DUMAS, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children, *Language Learning*, 25(1), 139-152.
- SELINKER, H. (2014). Interlanguage 40 years on :Three themes from here. In *Interlanguage. Forty years later*. Ed by ZhaoHong&Tarone. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Compagny, 223-224.
- SITRI, F. (2004, 2006). Dialogisme et analyse de discours : éléments de réflexion pour une approche de l'autre en discours. *Cahiers de praxématique* (43), 165-188.
- STEUCKART, A. (2011). L'emprunt, lieu et modèle du dialogisme. *Cahiers de praxématique*, (57), 101-113.
- TARONE, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-432.

Bibliographie

- TEMPLE, R. (1995). Louise Dabène, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: Situations plurilingues (Collection F/références). Paris: Hachette FLE, 1994, 191 pp. 2 01 020647. *Journal of French Language Studies*, 5(1), 120-122. doi:10.1017/S0959269500002581
- TODOROV, T. (1981). *Bakhtine. Le principe dialogique*. Suivi de : *Ecrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Minuit.
- TODOROV, T. (1981). Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique Poétique .Paris .seuil
- TODOROV, T. (1984). Préface. In Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. pp. 7-23.
- TOURNADRE, N., (2005). Typologie des aspects verbaux et intégration à une théorie du TAM. *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, 99(1), 7-68.
- TRIM, J., COSTE, D., NORTH, B., & SHEILS, J. (2005). *Le Cadre européen commun pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- TUOMARLA, U. (2000). *La citation mode d'emploi. Sur le fonctionnement du discours rapporté direct*, Helsinki, Academia Scient arum Fennica.
- TYNE, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux. Les migrants face aux langues des pays d'accueil: acquisition en milieu naturel et formation, Septentrion, pp.288, 2012, "Savoirs mieux". Hal-00679653
- VAN PATTEN, B. (1996). *Input processing and grammar instruction : theory and research*. Norwood, NJ : Ablex.
- VAN PATTEN, B. (2002). *Processing instruction : an update*. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- VAN PATTEN, B., & WILLIAM, J. (2014). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction ; Second Language Acquisition Research Series*. Routledge Taylor & Francis
- VASQUEZ-BRONFMAN, A. & MARTINEZ, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF.
- VASSEUR, M. T. (1999). Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée. In *Langages* n° 134, 85-100.

Bibliographie

- VASSEUR, M. T. (2005). *Rencontres de langues. Questions d'interaction*. Paris : Didier.
- VASSEUR, M. T., & ARDITTY, J. (1996). Les activités réflexives en situation de collaboration exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. In *AILE*, (8), 57-87.
- VEILLARD, L. (2013). Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo. In Veillard, L., & Tiberghien, A. (Eds.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. PUFVELMEZOVA, Ekaterina, 2011, « Le dialogue bakhtinien : entre "nouveau terminologique" et obstacle épistémologique ». *Cahiers de praxématique*, 57, 29-50.
- VERDELHAN-BOURGADE, M., & VIGNER, G. (2004). Table ronde. La maîtrise de la langue française dans les apprentissages du français comme langue seconde. *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? Actes de l'université d'automne, organisés par l'académie de Créteil* (p.76-88). Paris : DEGESCO-CRDP
- VÉRONIQUE, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en Langue étrangère*, (1), 5-35.
- VÉRONIQUE, D. (1997). La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation. *Études de linguistique appliquée* n° 105, 93-110.
- VÉRONIQUE, D. (2000). Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. *Études de linguistique appliquée*, n° 120.
- VÉRONIQUE, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail. In *AILE*, (23), 9-41.
- VÉRONIQUE, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- VIALA, A., BERTRAND, D., & VIGNER, G. (2000). *Le français langue seconde*. Paris CNDP.

Bibliographie

- VIBERG, Å. (1993). Crosslinguistic perspectives on lexical organization and lexical progression. In: Hyltenstam, K. & Viberg, Å. (eds.), *Progression and regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press, 340-385.
- VIBERG, Å. (1999). Lexical development in a second language. In: Extra, G. & Verhoeven, L.(eds.), *Bilingualism and migration*. Berlin: Mouton de Gruyter, 165-185.
- VIBERG, Å. (2002). Basic verbs in second language acquisition. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 2002/2 'Acquisition des langues: tendances récentes', pp. 51-69
- VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*, coll. Didactique des langues Etrangères, Clé international, Paris.
- VIGNER, G. (2001b). Depuis quand enseigne-t-on le français en France ? Du *sermo vulgaris* à l'enseignement du français langue maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 123, 425-444.
- VIGNER, G. (2009). *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Education.
- VILCHES, L. (2010). La difficile cohabitation du catalan et du castillan. *Hermès, La Revue*, 56(1), 43-51. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2010-1-page-43.htm>.
- VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- VION, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, 4. Accessible en ligne <<http://cediscor.revues.org/349>>.
- VION, R. (2001). Modalités, modalisations et activités langagières. *Marges Linguistiques*, 2, 209-231
- VION, R. (2005). «Modalités, modalisations, interaction et dialogisme», in J. Bres et al.(2005), 143-156.
- VION, R. (2006a). «Modalisation, dialogisme et polyphonie» in L. Perrin (2006), 105-123.
- VION, R. (2006b). Les dimensions polyphonique et dialogique de la modalisation. *Le Français Moderne*, 74(1), 1-10.

Bibliographie

VYGOTSKY, L. (1934-97). *Langage et pensée*. Paris : La Dispute

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

WILMET, M. (2010). Grammaire critique du français. 5^e édition entièrement revue.
Bruxelles : De Boeck / Duculot.

ZRIBI-HERTZ, A. (2011). Pour un modèle diglossique de description du français:
Quelques implications théoriques, didactiques et méthodologiques. *Journal of
French Language Studies*, 21(2), 231-256. doi:10.1017/S0959269510000323

Index des notions

A

Agir langagier(s) · 19, 254, 257, 268, 275, 280

D

Déictique(s) · 78, 82, 163, 189, 194, 198, 199, 208, 212, 216, 221, 227, 245, 251, 252

Dialogisme · 18, 19, 20, 22, 30, 48, 49, 50, 52, 55, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 70, 73, 76, 84, 170, 173, 179, 180, 200, 208, 212, 262, 268, 278

Discours rapporté · 20, 22, 75, 77, 84, 85, 88, 162, 163, 184, 200, 235, 236, 245, 247, 248, 249, 261, 262, 265, 266, 267, 268, 270, 279

E

EANAF · 13, 17, 105, 118, 122, 124, 125, 129, 137, 147, 148, 149, 150, 155, 204, 220, 224, 242, 275, 277

Engagement dialogique · 20, 47, 224

Espace interlinguistique · 25, 60, 67, 216

F

Français langue seconde · 13, 43, 60, 62, 97, 117, 121, 125, 152, 277

H

Hétérogénéité énonciative · 18, 20, 22, 47, 67, 72, 74, 76, 77, 84, 85, 89, 90, 94, 109, 113, 138, 162, 171, 201, 240, 242, 265, 267, 268, 270, 272, 275, 277, 278, 279

I

Interaction · 19, 30, 31, 40, 42, 43, 45, 52, 53, 58, 59, 61, 64, 74, 81, 84, 95, 96, 99, 100, 109, 111, 112, 165, 171, 172, 173, 175, 179, 180, 181, 184, 193, 198, 200, 201, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 217, 220, 226, 236, 240, 242, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 260, 263, 266, 276, 279, 280

Interactionnisme socio-discursif · 19, 20, 70, 73

Interactions sociales · 19, 99, 118, 223, 230

L

Langage · 13, 16, 19, 22, 27, 28, 29, 32, 37, 43, 51, 53, 55, 56, 58, 68, 69, 103, 128, 139, 155, 177, 179, 203, 233, 254, 256, 269

M

Migration · 13, 29, 46, 130, 152, 281

O

Objet d'étude · 15, 216

107, 109, 114, 129, 162, 170, 174,
182, 187, 192, 197, 198, 201, 205,
214, 220, 225, 227, 238, 239, 244,
251, 252, 259, 261, 272, 275, 278

P

Phénomènes langagiers · 15, 16, 17,
20, 22, 39, 40, 42, 45, 53, 60, 64,
72, 73, 90, 93, 95, 96, 97, 99, 106,

Polyphonie · 50, 64, 70, 265

Processus acquisitionnel(s) · 201, 208

Processus socio-cognitif · 74, 276

Index des tableaux

Tableau 1 : Répartition selon les pays d'origine et le niveau de classe 2012/2013...	131
Tableau 2 : Répartition selon la langue première des apprenants.....	131
Tableau 3 : Répartition selon les pays d'origine et le niveau de classe 2013/2014...	135
Tableau 4 : Répartition selon la langue première des apprenants.....	135
Tableau 5 : Répartition selon les pays d'origine et le niveau de classe 2014/2015...	136
Tableau 6 : Répartition selon la langue première des apprenants.....	137
Tableau 7 : Répartition selon les pays d'origine et le niveau de classe 2015/2016...	139
Tableau 8 : Répartition selon la langue première des apprenants.....	140
Tableau 9 : Répartition selon les pays d'origine et le niveau de classe 2016/2017..	143
Tableau 10 : Répartition selon la langue première des apprenants.....	143
Tableau 11 : Répartition selon les pays d'origine et le niveau de classe 2017/2018.....	145
Tableau 12 : Répartition selon la langue première des apprenants.....	145

Index des figures

Figure 1 : Séance d'enregistrement audio.....110

Figure 2 : Séance d'enregistrement vidéo.....112

Présentation des annexes

Dans ce travail, nous avons fait de nombreuses fois référence à des documents audio, vidéo ou à des prises de notes. Ceux-ci sont disponibles sur un support-clé USB qui sera présenté au jury. Ils sont organisés comme suit :

Le premier dossier est composé de différentes prises de notes. Nous les avons classées par cohortes. Il comprend pour chacune d'elles des *verbatim* d'interactions relevées. Certaines de ces transcriptions font partie du corpus exploité dans notre troisième partie.

Le second dossier correspond aux enregistrements audio dont certains ont fait l'objet de transcriptions.

Le troisième dossier est composé d'enregistrements vidéo dont certains ont également fait l'objet de transcriptions.

Les fichiers audio et vidéo font pour certains, partie du corpus qui a été soumis aux analyses, dans notre troisième partie.

Table des matières

Remerciements	3
Résumé.....	5
Abstract	6
Précisions formelles	7
Sommaire	9
Introduction générale	13

Première partie : Cadrage conceptuel, espace interlinguistique & engagement dialogique

23

CHAPITRE I

ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE : ENTRE COHÉRENCE ET COMPLEXITÉ	25
1. Introduction.....	25
2. L'interlangue: une notion clé	29
2.1. DU CONCEPT A LA TERMINOLOGIE, DE LA TERMINOLOGIE AU CONCEPT	30
2.2. INTERLANGUE ET DIDACTIQUE	32
2.3. INTERLANGUE ET CREATIVITE	34
2.4. INTERLANGUE OU ESPACE INTERLINGUISTIQUE.....	37
2.5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	39
3. D'interaction à Interactionnisme socio-discursif (ISD).....	40
3.1. L'INTERACTIONNISME SOCIO-DISCURSIF	41
3.2. L'ENGAGEMENT DIALOGIQUE	45

CHAPITRE II

PRÉCISIONS NOTIONNELLES	47
1. Introduction.....	47
1.1. DIALOGISME OU POLYPHONIE ?	48
1.2. ÉNONCE, ENONCIATEUR, LOCUTEUR	49
1.3. LE DISCOURS	51
2. Le dialogisme	53
2.1. DIALOGISME ET INTERACTION	56
2.2. PRINCIPE DIALOGIQUE ET ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE	57

Table des matières

2.2.1.Espace interlinguistique: ordre ou désordre?.....	58
2.2.2.Dialogisme : un processus d'acquisition ?.....	61
2.3. LA SUBJECTIVITE DANS LA PRODUCTION LANGAGIERE EN ACQUISITION	63
2.4. ESPACE INTERLINGUISTIQUE ET CONSTRUCTION DIALOGIQUE DU SENS.....	65
SYNTHESE	69
CHAPITRE III	
PROBLÉMATIQUE.....	71
1. Introduction.....	71
1.1. ÉLABORATION DE LA PROBLEMATIQUE	71
1.2. CONSTRUCTION DE NOTRE PROBLEMATIQUE : AFFRONTER LA COMPLEXITE	73
1.3. CIRCONSCRIPTION DU SUJET	74
1.4. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	76
2. Les traits d'hétérogénéité: indicateurs d'observation.....	76
2.1. LES PRONOMS PERSONNELS DEICTIQUES.	77
2.2. L'EXPRESSION DE LA TEMPORALITE : LE PRESENT	80
2.2.1.Le Présent de l'indicatif : valeur temporelle.....	82
2.2.2.En acquisition de langue seconde.....	83
2.3. LE DISCOURS RAPPORTE	84
2.3.1. Le discours direct : une entrée en « personne ».....	85
2.3.2. Le discours indirect.....	87
2.4. CONCLUSION INTERMEDIAIRE : HETEROGENEITE CONSTITUTIVE ET HETEROGENEITE MONTREE.....	88
SYNTHESE	90

Deuxième partie : Principes méthodologiques : réflexivité et positionnement épistémiques. Contextualisation des sujets et du terrain.....

91

CHAPITRE IV	
DÉMARCHES ET MÉTHODES	93
1. Introduction.....	94
1.1. OBSERVATION EN MILIEU NATUREL	94
1.2. UNE METHODE EMPIRICO-DEDUCTIVE ET ETHNO-GRAPHIQUE.....	96
1.3. UNE APPROCHE QUALITATIVE	98
2. Une observation directe.....	99
2.1. CONSERVER DES TRACES.....	100

2.1.1. Dualité des rôles : observation et action.....	100
2.2. CONCLUSION INTERMEDIAIRE: UN ENGAGEMENT	101
CHAPITRE V	
QUESTIONNER L'ORALITÉ	103
1. Introduction.....	103
1.1. UN TYPE PARTICULIER DE COMMUNICATION EXOLINGUE	104
1.2. NATURE ET THEMATIQUES DES DIFFERENTES INTERACTIONS	106
1.3. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	108
2. Conserver des traces: répondre aux exigences analytiques.....	108
2.1. LES DISPOSITIFS TECHNOLOGIQUES.....	109
2.1.1. Les enregistrements audio.....	109
2.1.2. Les enregistrements vidéo.....	111
2.1.3. La prise de notes.....	113
2.2. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	114
SYNTHESE	115
CHAPITRE VI	
ANALYSE DE DISCOURS ET ACQUISITION : LES SUJETS ET LE TERRAIN SCOLAIRE DE LA RECHERCHE.....	117
1. Introduction.....	117
1.1. LE TERRAIN (SCOLAIRE) DE LA RECHERCHE	118
1.1.1. Les EANA dans les textes officiels de l'Éducation nationale...118	
1.1.2. Les UPE2A.....	119
1.1.3. Un tournant : la circulaire de 2012.....	120
1.2. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	124
2. L'ambition inclusive.....	125
2.1. L'AMBITION INCLUSIVE A L'ÉPREUVE DE LA DIVERSITE LINGUISTIQUE.....	127
3. Le cadre temporel de la recherche	129
3.1. LA COMPOSITION DES SUJETS DE NOTRE CORPUS.....	130
3.1.1. Première cohorte : année scolaire 2012-2013.....	131
3.1.2. Deuxième cohorte : année scolaire 2013/2014.....	135
3.1.3. Troisième cohorte : année scolaire 2014/2015.....	136
3.1.4. Quatrième cohorte : année scolaire 2015/2016.....	137
3.1.5. Cinquième cohorte : année scolaire 2016/2017.....	143
3.1.6. Sixième cohorte : année scolaire 2017-2018.....	145
3.2. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	146

4. Accueil et scolarisation des sujets de notre corpus	147
4.1. QUEL ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ?	150
4.2. CATEGORISATIONS ET REALITE DU TERRAIN	151
4.3. LE FLS : LANGUE(S) DE L'AVANT/LANGUE DE L'APRES	152
4.4. FLS / FLM : MYTHE ET REALITE	154
4.5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	155
SYNTHESE	157
<i>Troisième partie : Analyses et discussion</i>	159
INTRODUCTION	161
CHAPITRE VII	
ÉTUDE DE LA TEMPORALITÉ	169
1. Introduction.....	169
2. Séquence première .Présent de l'indicatif : relation dialogique de reprise. ...	170
2.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	170
2.2. ANALYSE DE LA SEQUENCE	172
3. Deuxième séquence. Présent prospectif et dialogisme interdiscursif.....	173
3.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	173
3.2. IDENTIFICATIONS DES PHENOMENES LANGAGIERS.....	174
3.3. LA LANGUE D'ORIGINE	176
3.3.1.La temporalité en arabe dialectal.....	177
3.4. DIALOGISME ET MOYENS PRAGMATICO-DISCURSIFS	179
3.5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	180
4. Analyse de la troisième séquence.....	181
4.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	181
4.2. IDENTIFICATION DES PHENOMENES LANGAGIERS	182
4.3. L'EXPRESSION DE LA TEMPORALITE EN ESPAGNOL ET MODALITE IMPERATIVE.....	183
4.4. PRINCIPE DIALOGIQUE : UN LEVIER ?.....	184
4.5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	185
5. Analyse de la quatrième séquence	186
5.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	186
5.2. L'EXPRESSION DE LA TEMPORALITE EN VIETNAMIEN	187
5.3. IDENTIFICATION DES PHENOMENES LANGAGIERS	187

5.3.1. Les marques linguistiques de la temporalité en langue seconde...	189
5.3.2. Le moment psychologique de référence.....	191
5.3.3. Dialogisation de l'énoncé.....	193
5.4. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	195
6. Cinquième séquence	195
6.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	195
6.2. L'EXPRESSION DE LA TEMPORALITE EN TTAMAZIGHT.....	196
6.3. IDENTIFICATION DES PHENOMENES LANGAGIERS	197
6.4. UN « BRUISSEMENT DE VOIX » (BRES, 2002).....	198
6.5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE : PRESENT DIALOGIQUE?.....	199
SYNTHESE	200
CHAPITRE VIII	
ANALYSES DE BLOCS DISCURSIFS.....	203
1. Première séquence.....	204
1.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	204
1.2. IDENTIFICATION DE PHENOMENES LANGAGIERS.....	205
1.3. LE MANDARIN	206
1.4. INPUT ET REPRESENTATION SEMANTIQUE	207
1.5. PROCESSUS ACQUISITIONNEL ET DIALOGISME INTERDISCURSIF	208
1.6. CONCLUSION INTERMEDIAIRE ET TRANSITION	211
2. Deuxième séquence	212
2.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	212
2.2. IDENTIFICATION DES PHENOMENES LANGAGIERS	214
2.3. L'ITALIEN	215
2.4. ESPACE INTERLINGUISTIQUE ET CREATION	216
2.5. GRAMMATICALISATION/PRAGMATICALISATION ?	218
3. Troisième séquence	219
3.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	219
3.2. IDENTIFICATION DES PHENOMENES LANGAGIERS	220
3.3. UNE REPRESENTATION FORMELLE DE LA LANGUE CIBLE	221
3.4. UNE REPRESENTATION SEMANTIQUE DE LA LANGUE CIBLE	222
3.5. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	223
4. Quatrième séance	224
4.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	224

Table des matières

4.2. IDENTIFICATION DES PHENOMENES LANGAGIERS	225
4.3. L'ALLEMAND.....	227
4.4. LES TERMES D'ADRESSE.....	227
4.5. COHERENCE ET COMPLEXITE.....	228
4.6. UNE EXPERIENCE LINGUISTIQUE	229
4.7. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	230
SYNTHESE	232
CHAPITRE IX	
FORMES DE DISCOURS RAPPORTÉ.....	235
1. Introduction.....	235
2. Première séquence.....	236
2.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	236
2.2. IDENTIFICATION DES PHENOMENES LANGAGIERS	238
2.3. DISCOURS RAPPORTE : UN RECOURS COMMUNICATIONNEL	239
2.4. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	242
3. Deuxième séquence	242
3.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	242
3.2. IDENTIFICATION DES PHENOMENES LANGAGIERS ET PREMIERE ANALYSE.....	244
3.2.1.Premier thème abordé.....	244
3.2.2.Deuxième thème abordé.....	246
3.3. HETEROGENEITE EXPLICITE ET IMPLICITE	248
3.4. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	249
4. Troisième séquence	249
4.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	249
4.2. IDENTIFICATION DES PHENOMENES LANGAGIERS.	251
4.3. LE RROMANI	252
4.4. UNE ANALYSE FORMALISTE	253
4.5. RAPPROCHEMENT AVEC L'ACQUISITION D'UNE L1	254
4.6. GENRES DE DISCOURS ET TENTATIVE DE STRUCTURATION	255
4.7. DISCOURS PREMIER ET DISCOURS SECOND (BAKHTINE, 1984)	258
4.8. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	259
5. Quatrième séquence	259
5.1. PRESENTATION DE LA SEQUENCE	259
5.2. IDENTIFICATION DES PHENOMENES LANGAGIERS	261
5.3. LA LANGUE D'ORIGINE	261

Table des matières

5.4. LE DISCOURS DIRECT: UNE MISE EN SCENE RHETORIQUE	262
5.5. UNE REPRESENTATION DE LA LANGUE CIBLE	263
5.6. LE ROLE ACTIF DU DISCOURS DE <i>L'AUTRE</i>	264
5.7. LES DIFFERENTES COLLABORATIONS	265
5.8. CONCLUSION INTERMEDIAIRE	267
SYNTHESE	268
CHAPITRE X	
BILAN	269
1. L'hétérogénéité énonciative	270
2. Conscience linguistique, attitude métalinguistique.....	271
3. Le corpus	272
4. Les langues de l'avant; les discours de l'avant.....	273
Conclusion	275
Bibliographie	283
Index des notions	307
Index des tableaux	309
Index des figures	310
Présentation des annexes	311
Table des matières	313

Résumé

Notre problématique de recherche a trouvé sa source à partir du constat selon lequel l'observation de la production orale de jeunes apprenants du français langue seconde en contexte scolaire révélait la présence de phénomènes langagiers récurrents. La structure linguistique, syntaxique et sémantique de leurs productions langagières, semblait marquée par des traits d'hétérogénéité énonciative qui affectent ces énoncés. En première analyse, ces phénomènes qui semblent s'affranchir des langues premières des locuteurs pouvaient signifier d'une déviance ou défaillance eu égard aux propriétés formelles de la langue cible. Cependant nous avons choisi de les considérer comme relevant d'un comportement discursif, manifestant une attitude globale du locuteur-apprenant vis-à-vis de son environnement social.

Notre corpus est constitué par des productions orales consignées dans des enregistrements audio, vidéo ou par des prises de notes.

La visée de notre travail est la compréhension et l'interprétation de ces phénomènes. Pour cela, nous avons convoqué un cadre théorique qui semblait pouvoir éclairer notre questionnement et nous apporter des éléments de réponse. Nous avons rapproché les concepts de dialogisme, de polyphonie et d'interactionnisme socio-discursif de l'analyse de ces formes discursives relevant de l'acquisition. En appui de ces concepts nous avons tenté de mettre en évidence le rôle dynamique et déterminant du contexte social et linguistique dans le développement langagier en langue seconde.

Abstract

Our research problem derived from the observation of recurrent language phenomena in the oral production of young learners of French as a second language in school.

The linguistic, syntactic and semantic structure of their language productions seem to be marked by features of enunciative heterogeneity that affect these utterances in their materiality. On initial examination, these phenomena which seem to free themselves from the speakers' first languages, might point to a deviation or failure with regard to the formal properties of the target language. However, we chose to consider them as manifestations of a discursive behaviour expressing a general attitude on the part of the speaker-learner towards his or her social environment.

Our corpus consists of recordings or transcripts of oral productions.

In this study we aim to understand and interpret these phenomena. For this purpose we set up a theoretical framework which seemed to shed light on our questions and provide some possible answers. We established a connection between the concepts of dialogism, polyphony, socio-discursive interactionism and the analysis of these discursive forms belonging to the field of acquisition. On the basis of these concepts, we attempted to highlight the dynamic and decisive role of the social and linguistic context in second language development.