



HAL
open science

Sciences du langage : enjeux théoriques et pratiques méthodologiques. Actes du colloque CEDIL22

Manon Boucharechas, Iris Fabry, Marie Peuzin, Roxanne Comotti, Rim
Abouwarda, Alexis Ladreyt

► **To cite this version:**

Manon Boucharechas, Iris Fabry, Marie Peuzin, Roxanne Comotti, Rim Abouwarda, et al. (Dir.).
Sciences du langage : enjeux théoriques et pratiques méthodologiques. Actes du colloque CEDIL22.
2024, 10.5281/zenodo.13622944 . hal-04696422

HAL Id: hal-04696422

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04696422v1>

Submitted on 13 Sep 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Sciences du langage : enjeux théoriques et pratiques méthodologiques

Actes du colloque CEDIL22



Edités par

Manon BOUCHARÉCHAS

Iris FABRY

Marie PEUZIN

Roxanne COMOTTI

Rim ABOUWARDA

Alexis LADREYT





Boucharéchas, M., Fabry, I., Peuzin, M., Comotti, R., Abouwarda, R., & Ladreyt, A. (2024). *Sciences du langage : enjeux théoriques et pratiques méthodologiques*. Colloque international des Étudiant·es chercheur·euses en Didactique des langues et en Linguistique 2022 (CEDIL22), Grenoble, France.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13622944>

SOMMAIRE

<u>Présentation</u>	i
<i>Manon BOUCHARECHAS, Iris FABRY, Marie PEUZIN, Roxanne COMOTTI, Rim ABOUWARDA & Alexis LADREYT</i>	
<u>Définition et profil des émotions latines par leurs manifestations littéraires</u>	1
<i>Caroline RICHARD</i>	
<u>Étude contrastive des expressions de communication non verbale dans la littérature sentimentale contemporaine française et thaï : le cas de <i>froncer les sourcils</i></u>	15
<i>Jirawan KIATPHOTHA</i>	
<u>Les phraséologismes pragmatiques de la conversation quotidienne : typologie préliminaire et étude contrastive français / japonais des expressions fondées sur le motif de la mort</u>	29
<i>Kōsuké HINAÏ & Alexis LADREYT</i>	
<u>Analyse des erreurs verbales dans un corpus d'apprenants sinophones de niveau B1-B2 du français langue étrangère</u>	44
<i>Jingrao LI</i>	
<u>Perception des voyelles du français chez les apprenants hispanophones : approches didactiques</u>	56
<i>Andrés Mauricio CACERES SEPULVEDA</i>	
<u>Leviers et freins du déclenchement de la conversation lors de l'accomplissement de la tâche en ligne intitulée « Parler librement à partir d'images données »</u>	71
<i>Xia LI</i>	
<u>Formation des interprètes : multimodalité chez deux étudiantes dans les simulations d'interactions médiées par interprète</u>	81
<i>Marieke DE KONING</i>	

<u>Argumentaire de vente des cosmétiques en FOS</u>	93
<i>Maria KONTOZOGLOU</i>	
<u>Conception contextualisée des manuels chinois de français : exemple d'analyse de <i>Le Français de 1992</i></u>	106
<i>Bingjie YUN</i>	
<u>Représentations de l'alphabétisation de formatrices bénévoles en contexte d'enseignement-apprentissage du français aux migrant·es en France</u>	118
<i>Céline ROBILLARD</i>	
<u>Analyser l'efficacité d'une approche d'enseignement avec une méthodologie comparative : une démarche pertinente ?</u>	131
<i>Youna BARONI</i>	
<u>Le rapport à l'écrit en contexte plurilingue : de quelques aspects théoriques et méthodologiques</u>	144
<i>Justine DELEBARRE</i>	
<u>Apprendre un mot L2 absent dans ma langue maternelle : une étude auprès d'apprenants francophones du chinois dans la compréhension écrite</u>	156
<i>Enhao LEGER-ZHENG</i>	
<u>Les interrogatives partielles directes : étude des usages de jeunes enfants francophones</u>	169
<i>Pauline GILLET</i>	
<u>Analyse d'énoncés français-créoles sur Twitter</u>	184
<i>Vinciane VAUCLIN</i>	
<u>« Nous ne traitions pas d'affaires d'État... » La communication privée d'une famille protestante au tournant du XVIIe au XVIIIe siècle</u>	197
<i>Katharina FEZER</i>	

PRESENTATION

Manon BOUCHARÉCHAS^a, Iris FABRY^a, Marie PEUZIN^a, Roxanne COMOTTI^{a,b}, Rim ABOUWARDA^{a,c}, Alexis LADREY^{a,d}

^a *Laboratoire LiDiLEM, Univ. Grenoble Alpes, France*

^b *Laboratoire Parole et Langage, Univ. Aix-Marseille, France*

^c *Université d'Alexandrie, Égypte*

^d *Institut RFMC, Université de Hokkaidō, Sapporo, Japon*

La 5e édition du Colloque de jeunes chercheur·euses CEDIL, *Colloque international des étudiant·es chercheur·euses en didactique des langues et en linguistique* a eu lieu les 29 et 30 juin 2022. Cette manifestation scientifique quadriennale a été organisée, comme chaque édition, par les doctorant·es du laboratoire LIDILEM (Linguistique et de Didactique des Langues Étrangères et Maternelles) de l'Université Grenoble Alpes. Elle représente une opportunité d'échanges et de rencontres pour les jeunes chercheur·euses de la communauté scientifique internationale, leur permettant ainsi d'entrer en contact avec les réseaux scientifiques de leurs domaines, mais aussi de découvrir de nouvelles méthodologies de travail (modalités de recueil et de traitement de données, constitution et partage de corpus, etc.), tout en valorisant leurs contributions scientifiques. Cette nouvelle rencontre avait pour thème « Sciences du langage : enjeux théoriques et pratiques méthodologiques ». Celui-ci a été pensé de manière à inclure le plus largement possible des travaux touchant aux différentes disciplines des sciences du langage.

Les communications de cette 5e édition se sont inscrites dans quatre Axes thématiques inspirés des quatre Axes de recherche du laboratoire LIDILEM, lequel a vu naître sa première édition de CEDIL, il y a de cela 18 ans. Chaque communication s'est donc intégrée dans une dominante à partir de ces Axes, et ont pu porter sur les objets suivants :

AXE 1. Description et modélisation linguistiques, corpus, TAL : Dans cet Axe, les recherches présentées avaient pour particularité d'allier la linguistique de corpus et le TAL et s'articulaient autour de l'analyse de données linguistiques issues de corpus informatisés, qu'ils soient monolingues ou multilingues, oraux ou écrits. Ce sont ainsi des thématiques comme le TAL, la phraséologie, la linguistique outillée, l'interrogation de corpus multilingues qui ont été abordées.

AXE 2. Didactique des langues : analyse et évaluation des processus d'enseignement/apprentissage : Dans l'Axe 2, les communicant·es ont présenté des travaux de recherche touchant essentiellement à la conception et l'évaluation de dispositifs de formation et d'enseignement de langues maternelles ou étrangères, aux approches plurielles, à la didactique du plurilinguisme, à la littéracie, à l'inclusion de publics particuliers, ou encore au numérique.

AXE 3. Acquisition du langage : multimodalité, variabilité et contexte : Au sein de ce troisième Axe, les sujets de recherche se sont centrés sur l'acquisition langagière en L1 et L2, à partir de l'analyse de corpus d'apprenant·es, de productions langagières enfantines ou de données issues d'expérimentations.

AXE 4. Sociolinguistique : identités, cultures, interactions, usages : Enfin, les communications s'inscrivant dans l'Axe 4 ont abordé des analyses de phénomènes socio-langagiers en contexte, appuyées sur de données orales et écrites issues de corpus construits à partir de démarches qualitatives, voire ethnographiques. Les réflexions proposaient des approches discursives et critiques sur différents thèmes tels que les relations entre langues, les pratiques langagières, les identités, les discriminations.

Cette édition a reçu les financements de multiples institutions publiques : le laboratoire LIDILEM, l'École Doctorale LLSH, Grenoble INP - UGA, Grenoble Alpes Métropole, la Région Auvergne-Rhône-Alpes ; et de partenaires du secteur privé : la MAIF, la CASDEN et la MGEN. Elle s'est ouverte avec les interventions de représentantes des instances universitaires de l'UGA. Nous avons eu le plaisir d'accueillir et d'écouter Anne DALMASSO, vice-présidente Recherche en Sciences Humaines et Sociales, Erica DE VRIES, directrice du Pôle SHS, ainsi que Laure GARDELLE, directrice de l'École Doctorale LLSH, et Iva NOVAKOVA, directrice du laboratoire LIDILEM.

Nous avons eu le plaisir d'accueillir deux conférencier·es invité·es : Karen DE CLERCQ et Jean-Michel ADAM. Le titre du colloque proposant de questionner les enjeux théoriques et méthodologiques dans la recherche, nous avons enjoint nos deux conférencier·es à nous proposer chacun·e une présentation sur ces thématiques.

Karen DE CLERCQ (CNRS, Université de Paris, France) a convié les participant·es à se focaliser sur des pistes de réflexions méthodologiques à travers sa conférence intitulée « *Faire de la recherche en sciences du langage : quels obstacles et quelles opportunités pour les jeunes chercheurs* ». À partir d'expériences personnelles en tant que doctorante et post-doctorante, Karen DE CLERCQ a élaboré sa présentation autour de la capacité des jeunes chercheur·euses à transformer les difficultés liées au monde académique (quelles soient pratiques ou psychologiques) en opportunités de carrière.

Jean-Michel ADAM (Université de Lausanne, Suisse) s'est intéressé à l'évolution d'enjeux théoriques en sciences du langage dans sa communication intitulée « *Les modèles théoriques du passé et les sciences du langage aujourd'hui : Héritage et dynamique du savoir dans le domaine des sciences du texte et du discours* ». En se focalisant sur les linguistiques du discours (linguistique textuelle et analyse du discours), Jean-Michel ADAM a amené l'audience à se questionner sur des problèmes théoriques précis comme la définition du concept de texte et la problématique des genres textuels et discursifs.

En définitive, la manifestation a programmé un total de 50 communications. Parmi les intervenant·es, nous avons eu le plaisir de recevoir des jeunes chercheur·euses en provenance de laboratoires de recherche internationaux (Allemagne, Algérie, Angleterre, Belgique, Espagne, États-Unis, Grèce, Japon, Maroc, Pologne). Dans la lignée de l'édition 2018, les communicant·es ont eu l'opportunité de résumer leurs présentations en amont au travers de sessions dites « booster » de trois minutes en début de journée, leur permettant ainsi de piquer la curiosité des auditeur·rices.

Pour clôturer ces deux journées scientifiques, une table ronde s'est tenue sur la thématique « Vie(s) de thèse », animée par Wendingoudi Émile OUEDRAOGO (jeune docteur) et composée de communicant·es et organisateur·rices du Colloque : Cécile BALTY, Louise BENKIMOUN, Caroline RICHARD, Luca PALLANTI. L'intérêt de ce temps de discussion était d'échanger autour de deux grandes thématiques : 1) leur relation à leur sujet de thèse ; 2) l'épanouissement d'elleux-mêmes et l'équilibre vie quotidienne et vie de thèse.

À la suite du colloque, les communicant·es ont été invité·es à proposer un article récapitulatif leur communication. La présente publication fait état de ces articles, évalués selon une procédure en double aveugle et des critères scientifiques rigoureux. Les 16 articles composant cet ouvrage sont répartis, tout comme le furent les communications, en quatre sections inspirées de la structuration en Axes du laboratoire LIDILEM. Toutes les recherches présentées, quand bien même spécialisées sur des aspects langagiers différents, se font écho d'une manière ou d'une autre, créant ainsi un continuum que ce soit entre les méthodologies employées, les terrains étudiés ou les objets questionnés. Nous avons fait le choix de les organiser de manière à mettre en avant ces liens.

Dans la première partie, renvoyant à l’Axe 1, les auteur·rices emploient des méthodologies en linguistique de corpus pour étudier les spécificités combinatoires de constructions lexicales afin de dégager les représentations cognitives liées à certaines langues-cultures.

Caroline RICHARD travaille à mieux comprendre les émotions telles qu’elles sont présentées dans les textes classiques écrits en latin grâce à l’étude de leur environnement lexico-syntaxique proche. Jirawan KIATPHOTA observe une expression de communication non verbale en français et en thaï afin de montrer ses ressemblances et différences d’emploi dans les textes littéraires. Puis, Alexis LADREYT et Kōsuké HINAÏ étudient les phraséologismes à fonction pragmatique basée sur le motif de la mort en français et en japonais dans les interactions quotidiennes.

Les communications intégrées dans la deuxième partie (Axe 2) présentent des recherches portant sur une importante variété de contextes didactiques. Diverses méthodologies sont à l’œuvre. Les réflexions sont à la fois concrètes, portant sur la perception et les productions des apprenant·es, sur les pratiques d’enseignement-apprentissage, et plus abstraites, questionnant les représentations ou proposant des réflexions épistémologiques sur plusieurs types d’approches. Nous avons organisé les articles de cette deuxième partie selon deux dimensions : l’approche méthodologique (du quantitatif au qualitatif) et l’objet du questionnement (du plus concret au plus épistémologique).

Jingrao LI et Andrés CACERES proposent une réflexion didactique portée par une méthodologie quantitative. Jingrao LI analyse les erreurs dans un corpus de productions écrites des apprenant·es sinophones de niveau B1-B2 du FLE, tandis qu’Andrés CACERES étudie la perception des voyelles du français chez les apprenant·es hispanophones afin d’en tirer des propositions didactiques à mettre en œuvre. Du côté des articles présentant des méthodologies qualitatives, trois auteur·rices réalisent une analyse interactionnelle. Xia LI analyse les interactions didactiques portant sur une tâche de production orale sollicitant des images ayant eu lieu dans le cadre de ses propres cours donnés en ligne à des étudiant·es chinois·es. Marieke DE KONING observe la multimodalité chez deux étudiantes dans des simulations d’interactions médiées par interprète réalisées dans le cadre de leur formation. Après avoir étudié les spécificités des discours de vente et de publicité, Maria KONTOZOGLOU propose une matrice discursive à destination d’élèves allophones en esthétique-parfumerie. Bingjie YUN et Céline ROBILLARD concentrent leurs recherches sur le pôle enseignement (de l’outil à l’utilisateur·ice). Bingjie YUN met en avant, à l’aide d’une analyse critique d’un manuel à succès chinois, et de la pédagogie qui s’y rattache, le positionnement des objectifs communicatifs par rapport à ceux linguistiques et non linguistiques dans le champ de la didactique du français en Chine. Céline ROBILLARD montre la complexité des représentations liées à l’alphabétisation de formateur·rices en Ateliers Sociolinguistiques et les problèmes qui y sont rattachés. Youna BARONI et Justine DELEBARRE proposent des réflexions épistémologiques sur les approches mises en œuvre dans leurs recherches doctorales. Youna BARONI s’interroge sur les limites d’une approche comparative qu’elle a utilisée pour tester une approche d’enseignement du lexique en contexte d’enseignement du Français comme Langue Maternelle ; Justine DELEBARRE questionne l’intérêt d’adopter une approche dite « contextualisante », et élargit ainsi sa réflexion à l’adéquation possible à instaurer entre le terrain et la théorie dans les recherches en didactique.

La troisième partie de ces Actes, reliée à l’Axe 3, se compose de deux contributions qui questionnent les processus d’acquisition en encodage (production) et en décodage (compréhension), et ce au travers du développement de la compétence linguistique de niveau morpholexical et syntaxique, tout en ayant à l’esprit certaines considérations didactiques.

Enhao **LEGER-ZHENG**, à l'instar des travaux de l'Axe 2, s'intéresse aux processus d'enseignement-apprentissage en L2 mais du point de vue de l'acquisition, en cherchant à comprendre les procédés mis en place par les apprenant·es pour la compréhension de mots inconnus. Pauline **GILLET** étudie, elle, l'acquisition en L1 en observant l'évolution formelle des interrogatives partielles chez de jeunes enfants francophones.

Enfin, les deux articles de la quatrième et dernière partie (Axe 4) s'intéressent à des contextes marqués par des contacts de langues et de variétés, afin de croiser les normes linguistiques (réelles ou fantasmées, en émergence ou déjà en place, en tant que limite ou idéal à atteindre) et les usages (qui tentent d'adhérer ou de dévier à la norme). L'originalité et l'intérêt de ces contributions résident dans leur opposition du point de vue temporel avec deux perspectives différentes, l'une synchronique et très actuelle, l'autre diachronique.

Vinciane **VAUCLIN** analyse l'usage de deux marqueurs discursifs employés pour interpeler un·e interlocuteur·rice dans des énoncés en langues créoles et en français régional antillais à l'aide de données extraites sur Twitter. Enfin, Katharine **FEZER** expose un travail en sociolinguistique historique questionnant l'adéquation aux normes (alors en cours de développement) par des locuteur·rices de la fin du XVIIe siècle à travers un corpus de lettres d'époque numérisées.

De la diachronie à la diachronie, le premier et le dernier article de cette contribution créent une boucle attestant de leur continuité. Les questionnements présentés ici actualisent les réflexions contemporaines de divers champs disciplinaires traitant des langues, qu'elles soient parlées, écrites, de toutes les époques, dans toutes les régions et dans de nombreux contextes. Ces communications montrent ainsi bien toute la diversité de nos recherches en sciences du langage, à travers des approches méthodologiques et des cadres théoriques complexes et variés.

Au regard de ces actes, nous estimons que dans les recherches en sciences du langage, tout est lié et peut se nourrir réciproquement. Nous plaidons de ce fait, en tant que porteur·euses d'un futur possible pour les sciences du langage, pour un rapprochement et un dialogue plus soutenu entre les disciplines et les domaines, autrement dit pour une transversalité et une pluridisciplinarité appuyées.

Nous souhaitons terminer cette préface en mettant à l'honneur les différentes personnes ayant participé à sa réussite. Dans un premier temps, nous remercions vivement les membres du comité d'organisation du colloque :

Les doctorant·es :

***ABOUWARDA** Rim / **BECERRA-VALDERRAMA** Lizandro / **BOSSE** Grâce / **BOUCHARÉCHAS** Manon / **CHEN** Ping-Hsueh (Docteur) / **COMOTTI** Roxanne / **FABRY** Iris / **HONG** Wenjie / **JI** Yujing / **KIATPHOTHA** Jirawan / **LADREY** Alexis / **LEE** ChaeYoung / **LI** Qianyun / **MARISCALCHI-FILLIATRE** Aurélie / **PALLANTI** Luca (Docteur) / **PEUZIN** Marie / **PIROOZ** Azadeh / **WANG** Lan.*

Ainsi que les titulaires :

***GARDELLE** Laure / **GOMEZ VICENTE** Lucía / **HENDERSON** Alice / **NISSSEN** Elke / **TRIMAILLE** Cyril.*

Nous tenons également à remercier le comité de relecture pour leur disponibilité :

***ABOU HAIDAR** Laura -- Université Grenoble Alpes / **ALBY** Sophie -- Université de Guyane / **ALEKSANDROVA** Tatiana -- Université Grenoble Alpes / **ÁLVARES PEREIRA** Luísa -- Université d'Aveiro (Portugal) / **BEZINSKA** Yanka -- Université Grenoble Alpes / **BUSON** Laurence -- Université Grenoble Alpes / **CANDEA** Maria -- Université Sorbonne Nouvelle / **CARRAS** Catherine -- Université Grenoble Alpes / **CARRASCO PEREA** Encarnación -- Université de Barcelona (Espagne) / **CAVALLA** Christelle -- Université Sorbonne Nouvelle / **CISLARU** Georgeta -- Université Paris Nanterre /*

DEJEAN Charlotte -- Université Grenoble Alpes / DUGUA Céline -- Université d'Orléans / FOTOPOULOU Aggeliki -- Athena Research Center (Grèce) / GOES Jan -- Université d'Artois / GUERIN Emmanuelle -- Université Sorbonne Nouvelle / KAMBER Alain -- Université de Neuchâtel (Suisse) / SCHAEFFER-LACROIX Eva -- Sorbonne Université / MAHIEDDINE Azzeddine -- Université de Tlemcen (Algérie) / MATHEY Marinette -- Université Grenoble Alpes / MIGNON Françoise -- Université de Perpignan Via-Domitia / MULLER Catherine -- Université Grenoble Alpes / NOVAKOVA Iva -- Université Grenoble Alpes / OUNOUGH Samia -- Université Grenoble Alpes / PARISSÉ Christophe -- Université de Paris 10 / ROUSSET Isabelle -- Université Grenoble Alpes / SANDOR Ágnes -- Naver Labs Europe / SORBA Julie -- Université Grenoble Alpes / SOUBRIÉ Thierry -- Université Grenoble Alpes / TOTOZANI Marine -- Université Jean Monnet / ZHANG-COLIN Ying -- Académie de Nantes.

Par ailleurs, dans une visée formative, nous avons eu à cœur d'offrir l'occasion à des doctorant·es de s'exercer à la relecture d'articles. Nous avons donc instauré des tandems de relecture entre titulaires et doctorant·es du laboratoire LIDILEM, afin que chaque duo réalise une relecture commune. Bravo et merci aux doctorant·es qui se sont manifesté·es pour cet exercice :

ALKHALIL Elham / BIAGIOTTI Triscia / CANCINO Roxana / COMOTTI Roxanne / KIATPHOTHA Jirawan / MARISCALCHI Aurélie / NOBLET Jonas / PEUZIN Marie.

Nous adressons également nos remerciements aux (nombreux) membres du comité scientifique :

ABOU HAIDAR Laura -- Université Grenoble Alpes / ALBY Sophie -- Université de Guyane / ALEKSANDROVA Tatiana -- Université Grenoble Alpes / ALVARES PEREIRA Luisa -- Université d'Aveiro (Portugal) / ALVAREZ MARTINEZ Sara -- Université Grenoble Alpes / ARROYO-GONZALEZ Encarnación -- Université Toulouse 2 Jean Jaurès / AVANZI Mathieu -- Sorbonne Université / BEZINSKA Yanka -- Université Grenoble Alpes / BIANCHINI Claudia -- Université de Poitiers / BIICHLÉ Luc -- Université d'Avignon et des pays du Vaucluse / BLANC Nathalie -- Université Lyon 1 INSPE / BLONDEL Marion -- CNRS, Université Paris 8 / BOCH Françoise -- Université Grenoble Alpes / BRISSAUD Catherine -- Université Grenoble Alpes / BUSON Laurence -- Université Grenoble Alpes / CALVO DEL OLMO Fransisco -- Université fédérale du Paraná (Brésil) / CANDEA Maria -- Université Sorbonne Nouvelle / CARRAS Catherine -- Université Grenoble Alpes / CARRASCO PEREA Encarnación -- Université de Barcelona (Espagne) / CAVALLA Cristelle -- Université Sorbonne Nouvelle / CERVINI Cristiana -- Université de Bologne (Italie) / CHISS Jean-Louis -- Université Sorbonne Nouvelle / CISLARU Georgetta -- Université Paris Nanterre / CORTEEL Céline -- Université d'Artois, Université de Lille / DEGACHE Christian -- Université Grenoble Alpes / DEJEAN Charlotte -- Université Grenoble Alpes / DEMAIZIERE Françoise -- Université Paris Diderot / DOMPMARTIN Chantal -- Université Toulouse 2 Jean Jaurès / DUGUA Céline -- Université d'Orléans / DUVIGNAU Karine -- Université Toulouse 2 Jean Jaurès / EL AYARI Sarra -- CNRS, Université Paris 8 / ESTÈVE Isabelle -- Université Grenoble Alpes / FABRE Cécile -- Université Toulouse 2 Jean Jaurès / FAGARD Benjamin -- CNRS, ENS, Université Sorbonne Nouvelle, Université PSL / FELCE Catherine -- Université Grenoble Alpes / FOTOPOULOU Aggeliki -- Athena Research Center (Grèce) / FRIER Catherine -- Université Grenoble Alpes / FROST Daniel -- Université Grenoble Alpes / GALLIGANI Stéphanie -- Université Grenoble Alpes / GARBARINO Sandra -- Université Lumière Lyon 2 / GARDELLE Laure -- Université Grenoble Alpes / GIANNINOTO Mariarosaria -- Université Paul-Valéry / GOES Jan -- Université d'Artois / GOMEZ Lucia -- Université Grenoble Alpes / GONZALEZ REY Isabel -- Université de Saint-Jacques-de-Compostelle (Espagne) / GROSBOIS Muriel -- CNAM Paris / GUELLOUZ Mariem -- Université de Paris / GUERIN Emmanuelle -- Université Sorbonne Nouvelle / HARTWELL Laura -- Université Toulouse 1 Capitole / HILTON Heather -- Université Lumière Lyon 2 / JACQUES Marie-Paule -- Université Grenoble Alpes / JEANNERET Thérèse -- Université de Lausanne (Suisse) / KAMBER Alain -- Université de Neuchâtel (Suisse) / KERN Sophie

-- CNRS, Université Lumière Lyon 2 / **LAFONT-TERRANOVA** Jacqueline -- Université d'Orléans / **LAGORGETTE** Dominique -- Université Savoie Mont-Blanc / **LEBARBÉ** Thomas -- Université Grenoble Alpes / **LIMA** Laurent -- Université Grenoble Alpes / **MAGNAT** Emilie -- Université Lumière Lyon 2 / **MAHIEDDINE** Azzeddine -- Université de Tlemcen (Algérie) / **MANGIANTE** Jean-Marc -- Université d'Artois / **MASPERI** Monica -- Université Grenoble Alpes / **MATHEY** Marinette -- Université Grenoble Alpes / **MELO-PFEIFER** Silvia -- Université de Hambourg (Allemagne) / **MIGNON** Françoise -- Université de Perpignan Via-Domitia / **MILLET** Agnès -- Université Grenoble Alpes / **MOORE** Daniele -- Université Simon Fraser (Canada) / **MOÏSE** Claudine -- Université Grenoble Alpes / **MUGNIER** Saskia -- Université Grenoble Alpes / **MULLER** Catherine -- Université Grenoble Alpes / **MUNI TOKE** Valelia -- Institut de Recherche pour le Développement (IRD) / **NARDY** Aurélie -- Université Grenoble Alpes / **NISSSEN** Elke -- Université Grenoble Alpes / **NOVAKOVA** Iva -- Université Grenoble Alpes / **OTHMAN** Sophie -- Université de Franche-Comté / **OUNOUGH** Samia -- Université Grenoble Alpes / **PARISSE** Christophe -- Université de Paris 10 / **PAYRE-FICOUT** Coralie -- Université Grenoble Alpes / **PILLOT-LOISEAU** Claire -- CNRS, Université Sorbonne Nouvelle / **POLGUERE** Alain -- CNRS, Université de Lorraine / **PONTON** Claude -- Université Grenoble Alpes / **RACINE** Isabelle -- Université de Genève (Suisse) / **ROUSKI** Margarita -- Université de Sofia (Bulgarie) / **ROUSSET** Isabelle -- Université Grenoble Alpes / **SANDOR** Ágnes -- Naver Labs Europe / **SCHAEFFER-LACROIX** Eva -- Sorbonne Université / **SEGOND** Frédérique -- INRIA / **SIEPMANN** Dirk -- Université Osnabrück (Allemagne) / **SIKORA-POUIVET** Dorota -- Université du Littoral Côte d'Opale / **SORBA** Julie -- Université Grenoble Alpes / **Soubrié** Thierry -- Université Grenoble Alpes / **THAMIN** Nathalie -- Université de Franche-Comté / **TOMC** Sandra -- Université Jean Monnet / **TOTOZANI** Marine -- Université Jean Monnet / **TRAVERSO** Véronique -- Université Lumière Lyon 2 / **TRIMAILLE** Cyril -- Université Grenoble Alpes / **TUTIN** Agnès -- Université Grenoble Alpes / **VALLÉE** Nathalie -- Grenoble INP / **VENEZIANO** Edy -- CNRS, Université de Paris / **Villa-Perez** Valeria -- Université Jean Monnet / **VINCENT-DURROUX** Laurence -- Université Grenoble Alpes / **VORGER** Camille -- Université de Lausanne (Suisse) / **ZAMPA** Virginie -- Université Grenoble Alpes / **ZHANG-COLIN** Ying -- Académie de Nantes.

Enfin, nous remercions Raphaël LUFFROY pour son travail de relecture et de mise en page de ces actes, ainsi que Sandrine CORVEY-BIRON pour ses conseils précieux concernant leur publication et son travail minutieux autour de la collection du CEDIL sur la plateforme HAL.

Nous souhaitons une très bonne lecture de ces actes à toutes et tous, en espérant qu'ils susciteront votre intérêt, tout autant qu'ils ont éveillé notre curiosité, et nous souhaitons que la sixième et prochaine édition du CEDIL soit également enrichissante !

DEFINITION ET PROFIL DES EMOTIONS LATINES PAR LEURS MANIFESTATIONS LITTERAIRES

Caroline RICHARD

caroline.richard@sorbonne-universite.fr

Sorbonne-Université, EDITTA, 28 rue Serpente, 75005 Paris, France

1. Introduction

L'objectif général de nos recherches est de contribuer une Histoire des émotions à partir de ressources textuelles latines. Plus précisément, il s'agit d'analyser les manifestations linguistiques des émotions afin de comprendre quels schémas de pensée celles-ci sous-tendent, et donc quelle conception des émotions elles traduisent. Le problème de l'analyse des émotions antiques vient du fait que la recherche dépend grandement des textes qui ont été conservés jusqu'à nous, et donc du lexique employé par les auteurs anciens. Or, on pourrait être tenté d'étudier les émotions à partir du lexique, et de chercher des catégories de pensée et des définitions, alors même que de tels outils n'existaient pas réellement dans l'Antiquité (Konstan, 2006a, 2016). Nous apercevons néanmoins facilement, à la lecture des textes latins, que les émotions ne se plient que partiellement aux efforts de catégorisation, et que leurs occurrences présentent de nombreuses difficultés dans leur compréhension et leur traduction. Les ambitions du travail présenté ici se détachent des perspectives philosophiques générales (Cairns *et al.*, 2017 ; Cairns & Fulkerson, 2015 ; Konstan, 2006b) sur l'Antiquité, d'une part, et des études lexicales (Kaster, 2003 ; Kurath, 1922 ; Thomas, 2007) d'autre part. En effet, notre approche des émotions cherche à étudier les émotions en réseau, c'est-à-dire ensemble et les unes par rapport aux autres, en tant que système cohérent et groupe de manifestations linguistiques. Pour cela, nous cherchons à définir leurs représentations dans les corpus littéraires, afin de comprendre comment elles pouvaient être envisagées dans l'Antiquité. Cela implique de naviguer entre les conceptions théoriques (aussi bien anciennes que modernes) qui prennent comme objet les émotions (Plamper *et al.*, 2010 ; Rosenwein, 2010), et les études spécifiques de l'émotion comme outil d'analyse littéraire (Blumenthal *et al.*, 2014 ; Rosenwein, 2010). Nous cherchons, par une méthode *corpus-driven*, à construire un pont entre la présence lexico-syntaxique des émotions, leur sémiotisation dans les textes littéraires, et leurs conceptualisations. Nous avons développé pour cela plusieurs outils d'analyse textuelle afin de tenter de reconstruire les contours d'univers émotionnels et de scénarios émotionnels à partir des textes¹. Nous présentons ici deux axes de cette enquête : tout d'abord nous verrons ce que nous apprend la construction syntaxique des noms des émotions quant à leur représentation et à la manière dont elles sont pensées, puis nous étudierons les résultats d'une analyse de cooccurrences permettant d'identifier des structures figées et des motifs émotionnels assez précis qui nous éclairent sur les conceptions antiques des émotions.

2. Corpus et méthode

Si les études latines se sont depuis longtemps intéressées aux ressources du numérique pour la diffusion des savoirs et l'édition de texte, l'usage des méthodes computationnelles est une pratique relativement jeune, dont les contours méthodologiques et les outils accessibles sont encore en cours de construction. Pour des raisons matérielles et historiques, nous ne disposons que d'un ensemble limité de textes pour l'époque classique, beaucoup de textes ayant été perdus. Cela rend nécessairement difficile l'entraînement des outils

1 L'univers émotionnel d'une émotion est constitué de plusieurs éléments: les manifestations qui lui sont associées, les éléments avec lesquels elle établit des dépendances syntaxiques (nature et sens), et les contextes dans lesquels elle apparaît le plus souvent.

numériques tels qu'un lemmatiseur, ou n'importe quel autre programme de traitement automatique des langues (TAL). Beaucoup de textes sont néanmoins accessibles en ligne en latin, bien que pas toujours dans une édition à jour. Nous avons choisi de nous concentrer sur un corpus de textes classiques écrits entre le premier siècle avant et le premier siècle apr. J.-C., afin de pouvoir compter sur une certaine homogénéité de l'orthographe et des formes grammaticales et d'une forme de régularité dans la pratique des divers genres littéraires. Notre corpus inclut cependant aussi bien des discussions théoriques que de la poésie ou de l'Histoire, afin de nous permettre d'analyser les possibilités les plus étendues d'occurrences et de cooccurrences de mots d'émotions. Nous disposons malgré tout d'un corpus numérique intéressant et accessible, en cours de lemmatisation manuelle par les membres du LASLA (Longrée & Poudat, 2009). Il est composé de 110 textes de 25 auteurs différents, dans des genres littéraires divers comme la poésie, le théâtre, le roman, l'Histoire ou les discours². Le corpus est partitionné par auteur, œuvre et genre. L'objectif de cette première recherche est de dégager des phénomènes généraux concernant les manières de représenter les émotions à partir de la cooccurrence de surface. Ce premier regard semble nécessaire et pertinent, cependant, il ne faudrait pas en tirer des lois absolues car il faudra, dans un second temps, prendre en compte les variations (notamment de genre littéraire, voire d'époque), dans l'interprétation des résultats, dans une perspective plus comparative. Notre enquête s'établit à deux échelles, ou deux niveaux de recherche. Il s'agit d'une part de constituer des modèles généraux, issus du corpus complet, neutralisant notamment la question du genre, et d'autre part de cerner les spécificités des textes par rapport à ce modèle, afin d'envisager ce que cela implique par rapport à la conceptualisation de l'émotion dans chaque texte. Ce n'est que sur le premier de ces objectifs que nous nous pencherons ici.

Comprendre les émotions latines implique tout d'abord de pouvoir identifier celles-ci de manière claire. Or, le concept d'émotion n'existe pas en tant que tel dans l'Antiquité, c'est en effet le fruit d'une longue évolution sémantique, idéologique et philosophique jusqu'à nos jours. Pourtant, les textes anciens évoquent ce que nous pourrions appeler émotions (Dixon, 2003). Les listes établies sont variables selon les auteurs et selon les visées des textes théoriques qui les développent (Konstan, 2006a). Cicéron est l'auteur latin qui a évoqué de la manière la plus étendue et précise les *perturbationes animi*, notamment dans les *Tusculanes*, le *De Oratore*, et le *De Inventione*. Il présente dans ces différentes œuvres des listes de passions dont l'analyse constitue un point de départ intéressant pour une étude de l'ensemble du corpus latin. D'après Cicéron, il existe quatre types principaux d'émotions que sont la joie, la tristesse, la peur et le désir, qu'il nomme respectivement *laetitia* (ou *voluptas*), *aegritudo*, *metus*, et *cupiditas*³. Notre analyse part de ces concepts généraux pour construire une base de données fondée sur les cooccurrences lexicales de surface existant pour ces concepts, et spécifiques à eux (à hauteur de 3 écarts réduits minimum, car il est difficile de sélectionner plus haut, au vu de la taille du corpus). Nous avons extrait au fur et à mesure et manuellement les lemmes qui pouvaient renvoyer, directement ou indirectement à une émotion. Nous avons ainsi constitué une base de données très large de 2014 lemmes qui apparaissent intéressants pour une enquête approfondie dans le corpus, regroupés dans un tableau de données et dans un graphique permettant d'évaluer les relations entre les lemmes (Figure 1).

² Nous utilisons le corpus .txt disponible en ligne Hyperbase-LATIN : <http://hyperbase.unice.fr/hyperbase/>

³ Cicéron, *Tusculanes*, IV. 6-8

pauor	désiderium	odium
terror	laetitia	invidia
timor	gaudium	pudor
metus	alacer	turpis
sollicitus	felicitas	stuprum
horror	diligo	paenitentia
formido	stupor	amor
anxius	voluptas	cura
maereor	miror	caritas
tristitia	ira	spes
dolor	libido	furor
aegritudo	désiderium	cupido
misericordia		

Tableau 1 - Liste des lemmes mots-concepts

Nous explorons ce corpus selon deux approches différentes. La première est syntaxique et est réalisée à partir de l’outil en ligne Hyperbase, qui inclut l’analyse morphologique complète des formes. La deuxième est combinatoire et s’appuie davantage sur les cooccurrences de surface ainsi que la récurrence de motifs lexicaux et d’associations de termes pour renvoyer à des émotions.

3. Résultats

3.1. Contextes syntaxiques et linguistiques

Le premier objectif de notre exploration de corpus est de déterminer des phénomènes de sens propres aux noms des émotions à partir de la manière dont ils se manifestent dans le texte. En effet, l’hypothèse de laquelle nous partons, qui vient notamment des analyses d’Anscombe (1995) sur les noms de sentiments, ainsi que de celles de Blumenthal (2002) sur la combinatoire des noms de la peur, est que la grammaire est significative pour la définition du concept, et répond en réalité à des structures de pensées, elles-mêmes reflets de systèmes de représentation. Nous nous intéressons donc à la construction de ces noms d’émotions et à leurs compléments du nom notamment : les compléments prépositionnels d’une part, les groupes au génitif d’autre part. L’objectif est de construire une cartographie des émotions (Baider & Cislaru, 2013b ; Diwersy & Kraif, 2017) à partir de cooccurrences de surface. La nature même du corpus latin et la réalité de langue obligent à effectuer une recherche par proximité syntaxique, partant du principe que le groupe complément est proche de son référent⁴. À partir d’une recherche en contexte restreint (-2 ; +2 autour du pivot) sur Hyperbase, nous avons extrait des occurrences de mots-concepts avec des compléments, que nous avons analysées grâce à un retour au texte systématique. Cette enquête nous permet d’obtenir un certain nombre de résultats éclairants quant aux émotions en question.

La première exploration du corpus vise à identifier les groupes prépositionnels complétant les noms d’émotions. Selon ce qu’indique le complément, l’occurrence est classée dans l’une des catégories suivantes : cause/patient/cible/circonstance. Par exemple, pour *metus* (la peur), nous distinguerons *metus ab scelere* (la peur causée par le crime) de *metus per litora diffugunt* (la peur se répand sur les rivages), le premier complément renvoyant directement à la cause de la peur, le second, indirectement, à ceux qui l’expérimentent. Certains termes prennent, en outre, pour complément l’indication de la cible vers laquelle

⁴ Réalité qu’un latiniste expérimenté pourra cependant facilement remettre en cause, notamment dès lors qu’on aborde les textes poétiques.

l'émotion est dirigée : *ira atque invidia in Romanos*. Dans cette occurrence, le groupe prépositionnel (*in Romanos*, contre les Romains) précise contre qui sont tournées la colère et la haine (*ira atque invidia*). La deuxième requête effectuée dans le corpus concerne l'emploi du génitif (cas du complément du nom) : dans un contexte restreint de -2 ; +2 autour du pivot, nous avons relevé les compléments au génitif, en distinguant les génitifs objectifs des génitifs subjectifs. Les premiers renvoient à ce qui provoque l'émotion (*metus hostium* : la peur causée par les ennemis), les seconds à ceux qui font l'expérience de l'émotion (*metus hostium* : la peur que ressentent les ennemis). Pour les deux types de compléments, la classification est manuelle, car seuls l'analyse de la phrase et un regard sur le contexte permettent d'effectuer la discrimination entre les différentes fonctions du complément.

À partir des résultats obtenus (Tableau 2), nous observons tout d'abord une forte disparité entre les mots quant à leur capacité à prendre des compléments. En effet, certains termes ne sont pas du tout employés avec des prépositions, comme *maestitia* (tristesse), ou *horror* (horreur). Certains le sont très peu, comme *spes* (espoir) ou *misericordia* (pitié), qui ont une préférence pour la construction avec un génitif.

Émotions	Prépositions					Génitif		
	cause	patient	cible	circ	total	obj	subj	Total
dolor	17	6	0	0	23	42	52	92
furor	1	12	4	0	17	0	44	44
pudor	1	12	1	0	14	34	10	44
tristitia	3	0	0	0	3	2	1	3
laetitia	4	3	0	0	7	0	19	19
maestitia	0	0	0	0	0	0	5	5
gaudium	3	0	0	0	3	18	19	37
terror	4	12	0	0	16	42	16	58
formido	3	5	0	0	8	10	3	13
timor	2	6	0	3	11	41	12	53
metus	19	11	0	0	30	180	40	194
pavor	2	0	0	1	3	3	11	14
amor	0	9	25	0	34	121	23	144
invidia	6	8	21	0	35	57	17	74
odium	1	10	34	0	45	82	34	116
ira	6	28	38	0	72	8	101	109
cura	2	8	12	0	22	107	28	135
misericordia	0	0	6	0	6	5	18	23
spes	0	0	1	0	2	358	60	418

Tableau 2 - Décompte des compléments prépositionnels et au génitif pour les noms des émotions.

D'autre part, l'analyse du type de compléments que prennent les mots-concepts met en lumière des comportements différents. Parmi les compléments, certains renvoient à la cible de l'émotion (contre ou envers qui elle est dirigée), d'autres précisent qui la ressent, et d'autres enfin identifient ce qui la provoque

(causes). Quelques occurrences isolées prennent des compléments qui indiquent les circonstances dans lesquelles naissent ces émotions. Parmi les compléments au génitif, nous observons également des préférences assez nettes entre génitif objectif et subjectif. Classifier les mots-concepts en fonction de ces critères permet de visualiser l'aspect sur lequel l'usage en langue met l'accent dans la représentation de ces émotions, et donc de définir quelles perceptions les Latins en avaient. Nous pouvons, à partir de ces données, distinguer les mots-concepts selon le fait que le complément renvoie à l'expérienceur (celui qui expérimente l'émotion), à la cible de l'émotion à un élément extérieur à l'expérienceur (la cause de l'émotion). L'analyse vectorielle de ces caractéristiques grammaticales permet d'avoir une idée des compléments employés pour chaque mot concept, et donc du point de focalisation associé à chaque émotion.

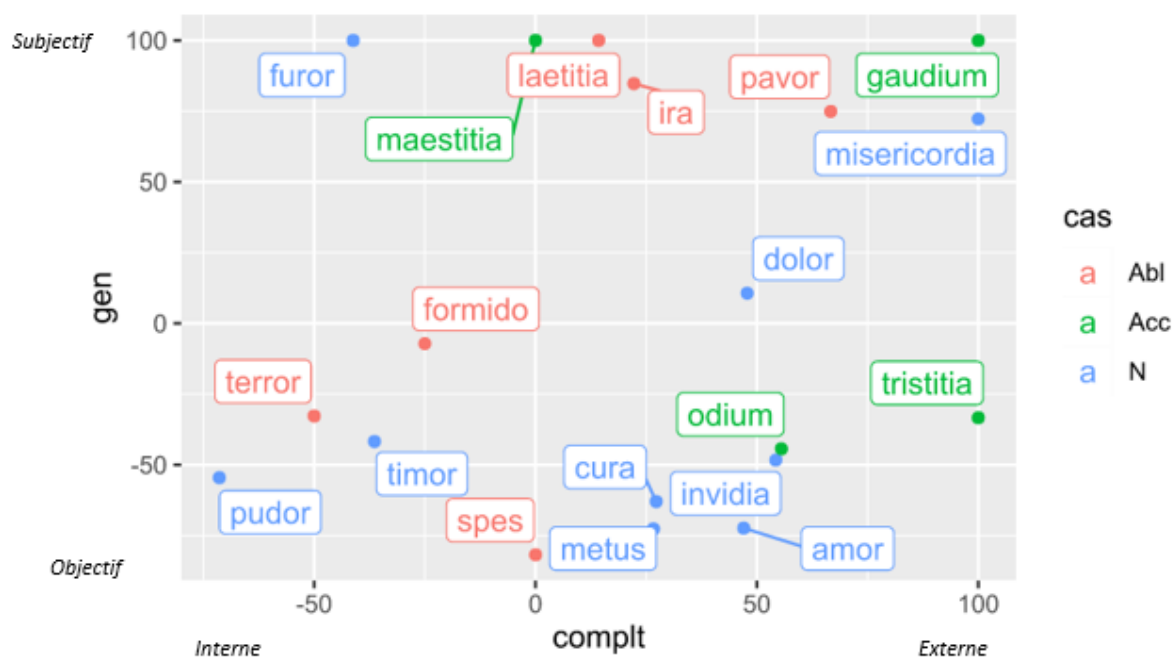


Figure 2 - Tendances pour l'emploi des compléments avec les noms d'émotions

Il apparaît assez nettement, au travers de la Figure 2, que tous les noms d'émotion n'entrent pas dans les mêmes structures, et ne s'intéressent pas aux mêmes éléments. Par exemple, la colère prend principalement des compléments internes renvoyant à l'expérienceur, tandis que la haine (*odium* et *invidia*) prend plutôt des compléments qui indiquent la cible. Les constructions divergentes permettent également de dessiner des contrastes intéressants entre des mots qui semblent pourtant synonymes. Par exemple, *metus* et *pavor* renvoient tous deux à la peur, mais s'ils sont tous deux employés avec des compléments extérieurs, ils ne prennent pas du tout le même type de génitif : *metus* reçoit le plus souvent un génitif objectif, tandis que *pavor* prend un génitif plutôt subjectif (avec un grand nombre d'occurrences, par ailleurs). Nous pouvons en déduire une différence d'aspect entre les deux termes, et émettre l'hypothèse que le premier sera plus facilement employé dans le cadre de description de réactions face à un événement, tandis que l'autre renverra plutôt à la description d'un état intérieur des personnages. *Metus* comporte une dimension plus concrète (Calvo, 1991) en corrélation étroite avec son contexte. Notable également est l'opposition entre *tristitia* et *misericordia*, l'un s'employant avec un génitif subjectif, l'autre objectif, ce qui montre bien deux types de douleurs différents, dont le point de focalisation diffère, entre la tristesse et la pitié.

On retire de ces analyses des tendances sur le comportement des noms d'affects qui suggèrent, pour chacun, des points d'intérêt différents et spécifiques permettant de différencier ou d'associer les émotions entre elles, mais aussi d'approcher des nuances entre des mots que l'on pourrait avoir tendance à traduire de la même manière, puisque relevant d'une même grande catégorie émotionnelle. Nous avons construit une taxinomie

à partir des données collectées, ce qui nous permet d'apercevoir plusieurs types d'émotions dans le champ des représentations latines (Tableau 3). Nous distinguerons alors les émotions internes, émanant de l'individu, des émotions externes, réactions à une situation extérieure, d'une part, et d'autre part, les émotions focalisées sur l'expérimenteur, correspondant à une représentation des états d'âme d'un individu face à une situation, des émotions focalisées sur le contexte ou la cible de l'émotion.

Catégories	Noms d'affects	Interprétation
Noms d'affects avec une forte indépendance contextuelle	Maestitia, tristitia.	Qualification directe d'un état d'esprit
Noms d'affects externes, focalisation sur l'expérimenteur	Dolor, ira, pavor, misericordia	Réaction de l'individu à l'extérieur
Noms d'affects externes, focalisation sur le contexte	Amor, invidia, odium, cura, spes	Émotions sociales/évaluations, jugements.
Noms d'affects internes, focalisation sur l'expérimenteur	Furor	Rupture avec l'extérieur, déraisonnable, sans motif
Noms d'affects internes, focalisation sur le contexte	Pudor, laetitia, gaudium, terror, formido, timor, metus	Effet de phénomènes extérieurs sur un individu

Tableau 3 - Catégories des émotions d'après leur comportement syntaxique

Ces éléments nous fournissent des informations importantes quant aux concepts des émotions dites en latin, et sur leur emploi. Nous pouvons vérifier l'adéquation entre ces résultats chiffrés et la réalité de contexte des textes latins.

Source	Latin	Français ⁵
Virgile, <i>Enéide</i> , 2.228-9	tum vero tremefacta novus per pectora cunctis insinuat pavor,	Alors une peur inconnue s'insinue dans les cœurs et fait trembler tout le monde
Virgile, <i>Enéide</i> , 3. 682-3	Praecipites metus acer agit quocumque rudentis excutere, et uentis intendere uela secundis.	Une peur aigüe nous pousse à nous précipiter en tous sens, à agiter les cordages, et à tendre les voiles aux vents favorables.

Tableau 4 - Exemples de différences d'aspects entre deux termes synonymes

Ces deux passages de *l'Enéide* mettent en scène deux types de peur différents : dans le premier exemple, nous avons une peur panique (*pavor*), qui s'imprime dans les chairs, et le poète insiste sur l'expérience vécue : l'important est l'effet d'un phénomène extérieur sur un individu, c'est la dimension efficace du « faire peur » qui est mis en avant. En revanche, dans le deuxième exemple, il s'agit de la peur causée par l'impuissance des marins face à la mer. Le narrateur à l'interaction de l'individu avec son environnement et le contexte de l'émotion est largement développé. Certes, il ne faudrait pas envisager de manière trop rigide ces distinctions, car le vocabulaire des émotions reste relativement malléable et l'on constate de nombreux contre-exemples à ces catégories générales. Néanmoins, il semble qu'elles correspondent à des réalités de l'emploi des mots et de leur fonction dans la désignation précise d'une situation émotionnelle. Ces termes, même synonymes, ne sont donc pas interchangeables, et renvoient à des volontés de représentation précises, ainsi qu'à des réalités conceptuelles définies.

⁵ Les traductions sont les nôtres.

Certaines manifestations sont communes à l'ensemble des quatre termes : il s'agit des champs lexicaux de l'agitation, des flammes, et de la violence. Ces éléments constituent des fondements communs à la représentation de la colère et de la haine, en tant que passion destructrice, qui anime les cœurs et les font brûler. De fait, nous pouvons retrouver dans les textes des passages assez similaires du point de vue de la construction de l'image, pour les quatre émotions (Tableau 5). Un personnage brûle donc de haine, de colère ou de fureur dans l'Antiquité. Cela constitue un élément important de la représentation de la colère. Nous pouvons compléter ce motif thématique spécifique de cette catégorie d'émotions par son profil lexico-grammatical qui nous informe du lien qu'entretient l'émotion avec ses manifestations. Le Tableau 6 synthétise les motifs repérés pour l'émotion colère-haine.

Source	Latin	Français
Hercule sur l'Oeta, Sénèque, v. 308-311	Quid miser langues dolor ? perdis furorem , coniugis tacitae fidem mihi reddis iterum quid vetas flammas ali?	Pourquoi te languis-tu, douleur malheureuse ? Tu perds ta rage , tu me donnes de nouveau signe de ta fidélité conjugale tacite, pourquoi ne veux-tu pas que les flammas soient nourries ?
Sénèque, <i>Agamemnon</i> , 259-60	Aegisthe, quid me rursus in praeceps rapis, iramque flammis iam residentem incitas?	Egisthe, pourquoi tu me pousSES de nouveau dans le précipice, et excites-tu les flammas de ma colère enfouie ?
Tristes, Ovide, 4.9.7	si minus, et flagrant odio tua pectora nostri, induet infelix arma coacta dolor.	Si non, et si ton cœur brûle de haine contre moi, la douleur malheureuse poussée à bout prendra les armes.

Tableau 5 - Exemples de motifs associés à l'émotion colère-haine

Construction flamme + émotion	Lien sémantique
Flagro (V) + N affect (N Abl)	Feu causé par l'émotion
Ardeo (V) + N affect (N Abl)	Feu causé par l'émotion
Inflammo passif (V) + N affect (N Abl)	Feu causé par l'émotion
Flamma (N) + N affect (N Nom), lien syntaxique lâche	Feu métaphore de l'émotion (image)

Tableau 6 - Motifs lexico-grammaticaux des flammes comme manifestation émotionnelle

L'étude des motifs lexico-grammaticaux⁷ permet d'observer des récurrences dans la manifestation littéraire de l'émotion, bien que ces motifs restent assez souples. Ils répondent davantage à des représentations communes issues de l'univers conceptuel qui s'organise autour d'une émotion qu'à des contraintes linguistiques ou à des figements. Les usages linguistiques et stylistiques révèlent un mode de pensée ancien selon lequel une émotion trop vive (comme l'amour ou la colère, entre autres) a une capacité destructrice et envahit l'individu (incarnée par le feu). Il est même possible d'envisager qu'il se cache derrière ce motif une réminiscence de la théorie des tempéraments (dont le chaud/froid), selon laquelle la santé de l'individu est fondée sur l'équilibre des contraires : l'emportement dû à l'émotion passionnée brise cet équilibre et doit être maîtrisé.

⁷ Sur la construction des motifs lexico-grammaticaux dans les textes latins, voir Longrée & Mellet, (2013), Mellet & Longrée (2012).

Mais parmi les éléments caractéristiques, nous retrouvons aussi des cooccurrences spécifiques. Par exemple, *odium* et *furor* partagent la folie comme manifestation émotionnelle. La haine et la fureur se montrent par la folie et les comportements déraisonnables, ce qui n'est apparemment pas le cas de la colère ou de *invidia*. Cela permet alors de dresser une échelle dans la violence, entre *invidia* qui serait le degré 0, *odium*, puis *furor*, qui est très associé à la folie. Les correspondances permettent donc d'envisager des phénomènes récurrents qui participent à la représentation d'une émotion (Diwersy & Kraif, 2017). À partir de la sémiotisation des émotions montrées, nous pouvons envisager comment celles-ci étaient, non ressenties, mais pensées. Cela permet en effet de construire des scénarios émotionnels plus ou moins complexes correspondant à divers motifs. Voici par exemple celui de la colère :

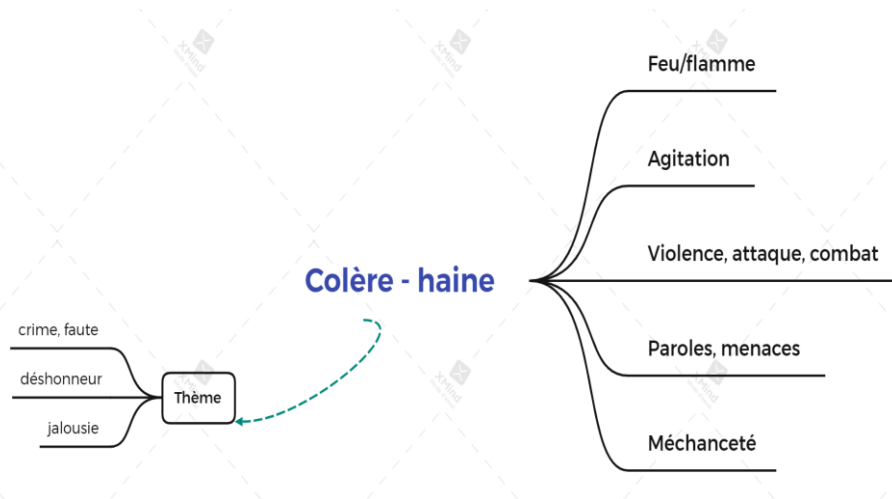


Figure 4 - Univers émotionnel de l'émotion colère-haine

À chaque émotion est associé un ensemble de thèmes qui caractérisent le plus souvent les contextes dans lesquels elle intervient, ainsi que des manifestations clés qui lui sont fréquemment associées. Grâce aux réseaux de cooccurrences, nous pouvons ainsi distinguer les différents scénarios d'une émotion (Figure 5), mais aussi la singulariser par rapport à d'autres. Par exemple, ce sont les thèmes de la justice ou de l'injustice et des vertus qui distinguent spécifiquement *invidia* de *ira* et *odium*. Ce terme semble donc davantage lié à une réflexion, à la conceptualisation d'un affront, à une atteinte à l'honneur. Du moins, ces causes sont identifiées.

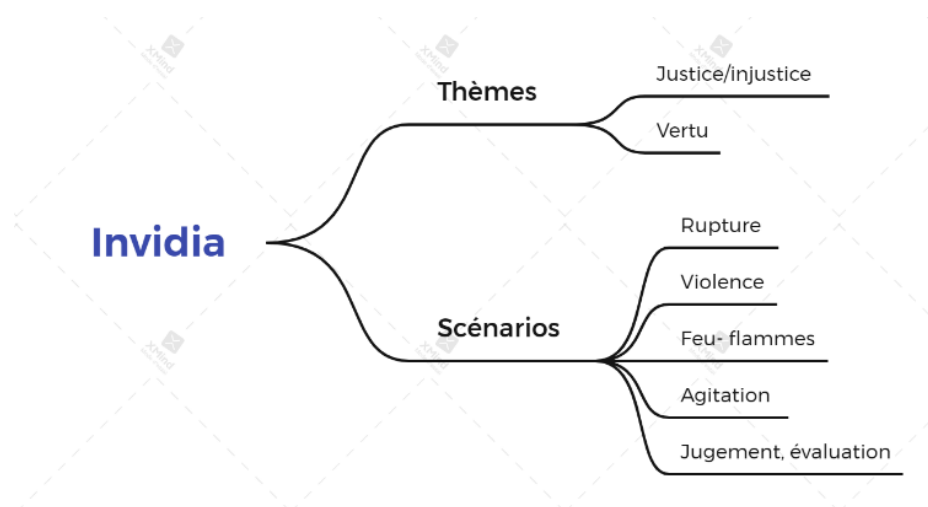


Figure 5 - Univers émotionnel de l'émotion invidia

Elles le sont moins clairement pour les autres mots du groupe, pour lesquels les textes s'attardent surtout sur les effets visibles, visuels, voire dramatiques de ces sentiments. À partir de ces schémas généraux, nous

pourrions identifier les spécificités d'un auteur, considérer ses choix en les confrontant avec l'ensemble des scénarios possibles et leur emploi dans le corpus LASLA de référence. Le calcul de l'indice de spécificité et des analyses vectorielles permet alors d'envisager des motifs correspondant à un genre littéraire, à une œuvre, à un auteur, etc. (Longrée *et al.*, 2008).

De plus, bien qu'il y ait des points communs à chaque grande catégorie d'émotion, nous observons des différences dans la présence même de manifestations en renfort des concepts. Nous en déduisons que certaines émotions sont plus abstraites que d'autres, plus théoriques, et renvoient de manière absolue à des états d'âme ou des états d'esprit qu'on ne s'attarde pas réellement à décrire. Moins une émotion est montrée, moins elle s'incarne dans des postures, et plus elle relève donc du psychique, de l'évaluation et du jugement. En effet, si une émotion implique fréquemment un ensemble de manifestations soit qui accompagne un mot-concept, soit qui s'y substitue, elle dépend alors, pour exister et avoir du sens, de l'interprétation de cette émotion en fonction des circonstances. Ces interprétations rejoignent alors les analyses de Micheli (2013) qui lie intrinsèquement l'émotion montrée à la compréhension du contexte. Au contraire, une émotion qui n'engage pas d'attitudes caractéristiques de la part des personnages peut être exprimée et comprise uniquement par le concept : elle a donc une définition, un sens, en dehors du contexte immédiat, et ne subit pas de variation majeure en fonction de celui-ci. C'est, d'ailleurs, ce lexique d'émotions dites que l'on retrouve le plus souvent dans les textes philosophiques, à l'image de la *misericordia* (Konstan, 2000 ; Schöggl, 2002) ou de la *caritas*. Ainsi, la fréquence de l'emploi des manifestations montrée est aussi un moyen de voir à quel point une émotion est liée à son contexte immédiat ou non. À partir du calcul des cooccurrences avec des émotions montrées, nous pouvons construire une échelle d'abstraction (un score élevé marquant un haut degré d'abstraction), comme dans le Tableau 7.

Abstraction	Émotion	Abstraction	Émotion	Abstraction	Émotion
8	<i>Misericordia</i>	6	<i>Desiderium</i>	3	<i>Ira</i>
	<i>Diligo</i>		<i>Invidia</i>		<i>Horror</i>
7	<i>Caritas</i>	5	<i>Cura</i>		2
	<i>Formido</i>		<i>Timor</i>	<i>furor</i>	
	<i>Laetitia</i>		<i>Turpitude</i>	1	<i>Stupor</i>
	<i>Paenitentia</i>	<i>Spes</i>	<i>Maestitia</i>		
6	<i>Odium</i>	4	<i>Amor</i>		<i>Dolor</i>
	<i>Pudor</i>		<i>Tristitia</i>		<i>Pavor</i>
	<i>Felicitas</i>		<i>Sollicitudo</i>		
	<i>Gaudium</i>		<i>Metus</i>		

Tableau 7 - Classement des émotions selon leur degré d'abstraction.

Cette classification selon le nombre de cooccurents dans l'environnement proche de chaque terme permet d'envisager à quel point un mot est conçu de manière absolue, s'il dépend du contexte pour que l'on comprenne ses enjeux, etc. Plus le score est élevé ici, moins le terme est indépendant, c'est-à-dire qu'il y a besoin de l'associer à un scénario émotionnel précis et d'incarner l'émotion par une description. C'est un élément supplémentaire de caractérisation de l'émotion. Comparons par exemple ces deux passages :

Source	Latin	Français
Tite-Live, <i>Histoire Romaine</i> , I.17.4-7	timor deinde patres incessit, ne civitatem sine imperio, exercitum sine duce multarum circa civitatum iniritatis animis vis aliqua externa adoriretur.	La crainte qu'une quelconque force extérieure venant des esprits irrités des nombreuses cités alentour n'attaque une cité sans pouvoir, une armée sans chef, pénétra ensuite les sénateurs
Lucain, <i>Pharsale</i> , 2.19-20	tum questus tenuere suos magnus que per omnis erravit sine voce dolor .	Alors une grande douleur sans cri retint ses lamentations et erra parmi tous.

Tableau 8 - Exemple de différences dans le degré d'abstraction des émotions

Dans le premier exemple de Tite-Live, historien latin du Ier siècle, *timor* est explicité par une conjonctive qui développe l'évaluation donnant lieu à la peur (on construit en latin *timeo ne* : craindre que...). Lucain, poète épique latin du Ier siècle apr. J.-C., dans le deuxième exemple, ne s'intéresse pas tellement aux concepts, mais surtout à l'incarnation de l'émotion, d'où une forte combinaison de termes qui décrivent l'attitude des personnages. Toutes les émotions dites ne sont donc pas incarnées au même titre et au même niveau. Cela ne peut certes pas être complètement généralisé, car il y a bien sûr des occurrences de *timor* enrichies de nombreuses manifestations, et des passages où *dolor* suffit à exprimer l'émotion dans sa force, sa complexité, et sa complétude.

4. Conclusions

L'analyse de corpus telle que nous l'avons réalisée dans cette contribution a trois intérêts majeurs pour une étude sur les émotions. Premièrement, elle permet de construire des bases solides et objectives pour la définition de concepts à partir de la sémiotisation des émotions, donc à partir du langage, que nous essayons de reconstituer. Bien que ces efforts de classification ne permettent que de dégager des tendances, et non d'énoncer des réalités absolues sur les textes et sur le vocabulaire des émotions, ils prétendent malgré tout éclairer la perception qu'un lecteur peut avoir des représentations des émotions antiques. Deuxièmement, l'exploration de corpus donne accès à des données complexes et chiffrées qui rendent compte de phénomènes intéressants qui se trouvent nettement mis en évidence. Les univers émotionnels ainsi constitués correspondent à des phénomènes littéraires observés dans les textes et constituent un ensemble de données de référence pour l'analyse des émotions. Ces données sont, de plus, renseignées par des informations statistiques. Enfin, les résultats suggèrent des pistes de mise en parallèle entre des corpus de différentes langues pour confronter les systèmes de représentation et éventuellement parvenir à une systématisation de la traduction et une amélioration de la gestion des émotions dans l'analyse et l'exploitation d'un corpus latin.

Références

Références bibliographiques

- ALLAIRE, J.-J. (2009), *RStudio server Professional Edition (d)*, *RStudio*, *RStudio Cloud (d)*, *Shiny (d)*, *Tidyverse et dplyr (en)*. Version 2022.12.0
- ANSCOMBRE, J.-C. (1995). Morphologie et représentation événementielle : Le cas des noms de sentiment et d'attitude. *Langue française*, 105(1), 40-54. <https://doi.org/10.3406/lfr.1995.5292>
- BAIDER, F. H., & CISLARU, G. (2013a). *Cartographie des émotions: Propositions linguistiques et sociolinguistiques*. <http://search.ebscohost.com.janus.bis-sorbonne.fr/login.aspx?direct=true&db=cat06756a&AN=hlm.ebs14813156e&lang=fr&site=eds-live&scope=site>
- BAIDER, F. H., & CISLARU, G. (2013b). *Cartographie des émotions : Propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Presses Sorbonne nouvelle.

- BASTIAN M., HEYMANN S., JACOMY M. (2009). *Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks*. International AAAI Conference on Weblogs and Social Media. Version 0.9.2
- BLUMENTHAL, P. (2002). Profil combinatoire des noms. Synonymie distinctive et analyse contrastive. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 112(2), 115-138.
- BLUMENTHAL, P., NOVAKOVA, I., & SIEPMANN, D. (2014). *Les émotions dans le discours/Emotions in Discourse*. Peter Lang.
- CAIRNS, D. L., & FULKERSON, L. (2015). *Emotions between Greece and Rome : Papers of a Conference held at Florida State University 24-25 February 2012*. Institute of Classical Studies, School of Advanced Study, University of London.
- CAIRNS, D. L., & NELIS, D. (Éds.). (2017). *Emotions in the classical world : Methods, approaches, and directions*. Franz Steiner Verlag.
- CALVO, J. L. C. (1991). Los valores concretos de metus y terror en Tácito. *Mnemosyne*, 55-62.
- DIWERSY, S., & KRAIF, O. (2017). Observations statistiques de cooccurrents lexico-syntaxiques pour la catégorisation sémantique d'un champ lexical. In F. BAIDER & G. CISLARU (Éds.) *Cartographie des émotions : Propositions linguistiques et sociolinguistiques* (p.55-69). Presses Sorbonne Nouvelle. <http://books.openedition.org/psn/2384>
- DIXON, T. (2003). *From passions to emotions : The creation of a secular psychological category*. Cambridge University Press.
- ÉTIENNE, A., & BATTISTELLI, D. (2021). *Annotation manuelle des émotions dans des textes écrits avec la plateforme Glozz. ; Annotation manuelle des émotions dans des textes écrits avec la plateforme Glozz. : Guide d'annotation*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03263194> ; [Rapport de recherche] MoDyCo ; Université Paris Nanterre. 2021.
- KASTER, R. A. (2003). « Invidia », νέμεσις, φθόνος, and the Roman emotional economy. In D. KONSTAN & N. K. RUTTER (Éds.) *Envy, spite and jealousy : The rivalrous emotions in ancient Greece*, 2, (p.253-276). Edinburgh University Pr.; L'Année Philologique.
- KASTER, R. A. (2005). *Emotion, restraint, and community in ancient Rome*. Oxford University press.
- KONSTAN, D. (2000). La pitié comme émotion chez Aristote. *Revue des Études Grecques*, 113(2), 616-630.
- KONSTAN, D. (2006a). The Concept of « Émotion » from Plato to Cicero. *Méthexis*, 19, 139-151.
- KONSTAN, D. (2006b). *The emotions of the ancient Greeks : Studies in aristotle and classical literature*. University of Toronto Press.
- KONSTAN, D. (2016). Their Emotions and Ours : A Single History? *L'Atelier du CRH*, 16. <https://doi.org/10.4000/acrh.6756>
- KURATH, H. (1922). *The semantic of the words for the emotions in sanskrit greek, latin and the germanic languages*. Menasha, Wis., George Banta publishing company.
- LONGRÉE, D., & MELLET, S. (2013). Le motif : Une unité phraséologique englobante ? Étendre le champ de la phraséologie de la langue au discours. *Langages*, 189(1), 65-79. <https://doi.org/10.3917/lang.189.0065>
- LONGRÉE, D., MELLET, S., & LUONG, X. (2008). Les motifs : Un outil pour la caractérisation topologique des textes. In S. H. BÉNÉDICTE PINCEMIN (Éds.) *Actes des JADT 2008, 9èmes Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (p.733-744). Presses Universitaires de Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01364605>
- LONGRÉE, D., & POUDAT, C. (2009). *Linguistic taggers and syntactic parsers for Classical and post-Classical Latin : The new projects of the LASLA* (à paraître). <https://hal.science/hal-01360261>
- MELLET, S., & LONGRÉE, D. (2012). Légitimité d'une unité textométrique : le motif. In A. Dister, D. Longrée, G. Purnelle (Eds.) *Actes des Journée d'analyse des données textuelles 2012* (p. 715-728). <https://hdl.handle.net/2268/122518>
- MICHELI, R (2013), « Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 35, 17-39. <https://doi.org/10.4000/semen.9795>
- PLAMPER, J., REDDY, W., ROSENWEIN, B., & STEARNS, P. (2010). The History of Emotion : An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein, and Peter Stearns. *History and Theory*, 49(2), 237-265.

ROSENWEIN, B. (2010). Problems and Methods in the History of Emotions. *Passions in Context, 1*. <https://alioshabielenberg.com/wp-content/uploads/2020/06/Rosenwein-2010-Problems-and-Methods-in-the-History-of-Emotions.pdf>.

SCHÖGGL, J. (2002). *Misericordia : Bedeutung und Umfeld dieses Wortes und der Wortfamilie in der antiken lateinischen Literatur*. dbv-Verl. für die Technische Universität Graz.

THOMAS, J.-F. (2007). *Déshonneur et honte en latin : Étude sémantique*. Peeters.

Références aux sites internet

Laboratoire du LASLA (Ulg), <http://hyperbase.unice.fr/hyperbase/>. Disponible depuis le 1er mars 2017, dernière consultation 14 mars 2023

ÉTUDE CONTRASTIVE DES EXPRESSIONS DE COMMUNICATION NON VERBALE DANS LA LITTÉRATURE SENTIMENTALE CONTEMPORAINE FRANÇAISE ET THAÏ : LE CAS DE *FRONCER LES SOURCILS*

Jirawan KIATPHOTHA

jirawan.kiatphotha@univ-grenoble-alpes.fr

Laboratoire LiDiLEM, Univ. Grenoble Alpes, France

1. Introduction

Selon l'hypothèse de Siepmann (2015), la langue littéraire se caractérise par une surreprésentation statistiquement significative de lexèmes, de collocations ou de phraséologismes. Notre étude se propose d'explorer la pertinence des phénomènes phraséologiques pour la description des genres littéraires à travers l'émergence de constructions lexico-syntaxiques récurrentes. Nous mettrons ici en contraste les expressions de communication non verbale autour du nom *sourcil* dans la littérature sentimentale contemporaine française et thaï. Pour ce faire, cette étude s'appuiera sur trois approches : (i) celle de la phraséologie étendue (Legallois & Tutin, 2013) associée à la notion de motif phraséologique (Novakova & Siepmann, 2020) pour caractériser la langue et les genres littéraires, (ii) l'approche *corpus-driven* en linguistique de corpus (Sinclair, 2004), méthode d'observation guidée par les données issues de corpus comparables de romans sentimentaux en français et en thaï et (iii) les approches fonctionnelles et contextualistes (Sinclair, 2004) pour l'analyse contrastive des motifs phraséologiques autour du langage corporel dans nos corpus.

Selon Novakova & Siepmann (2020), les motifs phraséologiques sont conçus comme des séquences d'unités continues ou non, présentant des régularités et des variations lexicales et syntaxiques, aux niveaux paradigmatique et syntagmatique, associées à des fonctions discursives spécifiques. La notion de *motif* assure ainsi le lien entre le micro-niveau, c'est-à-dire les récurrences phraséologiques spécifiques, et le macro-niveau de la structuration textuelle. Une des questions sous-jacentes à cette recherche est de savoir *si* et *comment* le motif phraséologique, inscrit dans une approche phraséologique étendue (Legallois & Tutin, 2013), permet de distinguer les sous-genres de la littérature contemporaine, et notamment, ici, le sous-genre sentimental.

Nous commencerons par la présentation du corpus sur lequel notre étude a été fondée ainsi que celle de la méthodologie de travail (section 2). Nous procéderons ensuite à une analyse qualitative de l'expression lexico-syntaxique récurrente *froncer les sourcils* dans une perspective contrastive et des motifs phraséologiques qu'elle agrège (section 3), en français et en thaï. Pour ce faire, nous étudierons d'abord les variations paradigmatiques (section 3.1) et ensuite les extensions syntagmatiques relevées suite à l'observation des données (section 3.2).

2. Corpus et cadre méthodologique

Les données sur lesquelles cette étude phraséologique autour du sous-genre de la littérature sentimentale s'appuie sont extraites de corpus numériques. Le corpus littéraire français vient de la base de données PhraseoBase, constituée dans le cadre du projet franco-allemand PhraseoRom (2016-2020). Le corpus est interrogeable sur l'outil d'exploration de corpus Lexicoscope (version 2.0, Kraif, 2019)¹. Le sous-corpus de littérature sentimentale contemporaine (désormais, SENT) contient 9,5 millions de mots. Afin de mener une

¹ L'outil Lexicoscope : http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_2.0

recherche contrastive, un corpus thaï comparable a été constitué depuis deux bases de données différentes. La première est le *Thai National Corpus* (TNC)² dont le corpus littéraire contient 5,7 millions de mots. La seconde est composée de romans sentimentaux, publiés sur le site Anowl.co³ (3,8 millions de mots).

Nous définissons l'expression de communication non verbale analysée ici, *froncer les sourcils*, en tant qu'expression phraséologique polylexicale non figée véhiculant une intention de faire passer des informations, un sentiment ou une pensée à un interlocuteur *via* des échanges non-verbaux. D'autres exemples possibles sont les expressions *prendre dans ses bras* ou encore *adresser un sourire*.

Les expressions que nous étudions se présentent, dans notre corpus, sous forme d'Arbres Lexico-syntaxiques Récurrents (dorénavant ALR, Kraif, 2016) qui relient des unités lexicales par des relations de dépendance syntaxique. Une fois identifiées, un calcul de spécificité de ces expressions est établi par rapport à l'ensemble du corpus PhraseoRom selon un indice statistique de *loglikelihood ratio* (dorénavant, indice LLR, Dunning, 1993). La Figure 1 ci-dessous illustre l'expression récurrente qui nous intéresse spécifique au sous-genre SENT, sous forme d'ALR et établie à partir de la requête avancée <l=froncer,c=VERB,#1>&&<l=sourcil,c=NOUN,#2>:(OBJ,1,2).

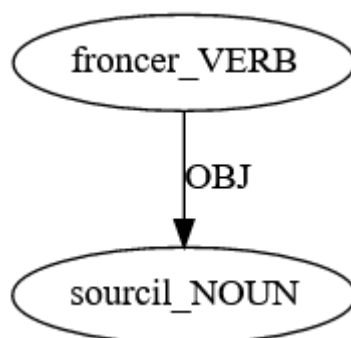


Figure 1 - Arbre Lexico-syntaxique Récurrent (ALR) de l'expression *froncer les sourcils*

En lien avec la méthodologie *corpus-driven* sous-jacente à ce travail, la validation d'un ALR demande aux expressions retenues de répondre à trois principaux critères statistiques : (i) l'indice LLR a été fixé à 10,83 ; (ii) l'ALR en question doit avoir un nombre d'occurrences supérieur à 10 ; (iii) selon le critère de la dispersion, l'ALR doit apparaître chez au moins 20 % des auteurs. Une fois les expressions de communication non verbale récurrentes recueillies et regroupées en français, leurs équivalents en thaï ont été établis à la suite d'une consultation des dictionnaires bilingues (français-thaï, thaï-français) puis validés par un expert. Notons ici que pour recueillir les données en thaï, nous n'avons appliqué que deux critères : la fréquence absolue (nombre d'occurrences) et la dispersion chez les auteurs. En raison des logiciels différents pour traiter les données en français et en thaï, le taux de spécificité pour les données en thaï manque. Le Tableau ci-dessous résume les données statistiques de l'expression dans les deux langues :

² La base de données *Thai National Corpus* : <https://www.arts.chula.ac.th/ling/tnc3>

³ La base de données du site Anowl.co : <https://anowl.co>

Données statistiques	<i>froncer les sourcils</i>	<i>k^hà-mù:at k^híw</i> 'froncer – sourcil'
Fréquence absolue	400 occurrences	726 occurrences
Dispersion chez les auteurs	29 auteurs/38 (76 %)	61 auteurs/73 (84 %)
Taux de spécificité	104,00	-

Tableau 1 - Données statistiques de l'expression *froncer les sourcils* en français et en thaï

Notre objectif étant d'identifier les motifs textuels spécifiques au sous-genre SENT, nous allons analyser des distributions lexico-syntaxiques du motif aux niveaux paradigmatique et syntagmatique, ce qui nous permettra ensuite de les relier à leurs fonctions discursives (dorénavant FD, Gonon *et al.*, 2020a). Concernant ces dernières, nous basons notre définition sur la liste élaborée par le projet PhraseoRom (Gonon *et al.*, 2020b). Les stylisticiens de ce projet ont contribué, suite aux analyses linguistiques et stylistiques des motifs qu'ils ont identifiés, à enrichir la liste des FD de base indiquée par Adam (2011) et à élaborer un système d'annotations fines des FD des motifs ayant amené à une série de nouvelles FD. La typologie des FD finalement élaborée comprend les catégories suivantes : fonction *narrative* avec une variante appelée *infra-narrative* ; fonction *descriptive* avec deux variantes, appelées *infra-descriptive* et *indirectement descriptive* ; fonction *affective* ; fonction *cognitive* avec, pour celle-ci, deux sous-classes l'une *commentative* et l'autre *mémorielle* ; fonction *pragmatique* ; et enfin fonction *interactive*⁴. Ces FD ont permis de prendre en compte la dimension textuelle des expressions lexico-syntaxiques récurrentes, extraites sous forme d'ALR, c'est-à-dire leur rôle dans la structuration des textes littéraires.

3. Analyse des données

Nous procéderons ici à une analyse des variations paradigmatiques que présente l'expression *froncer les sourcils* en français et *k^hà-mù:at k^híw*, son équivalent en thaï (section 3.1), d'abord sur le verbe, puis sur le nom. Nous proposerons ensuite une analyse des extensions syntagmatiques relevées, suite à l'observation des données (section 3.2), d'abord en version minimaliste, puis en version étendue pour chaque langue. Nous mettrons ces différentes réalisations en corrélation avec leurs FD, ce qui montrera leur intégration à la notion de *motif phraséologique* en phraséologie étendue (Legallois, 2012 ; Legallois & Tutin, 2013 ; Longrée & Mellet, 2013, Novakova & Siepmann, 2020).

3.1. Variations paradigmatiques

3.1.1. Variations paradigmatiques sur le verbe

Grâce à l'outil Lexicoscope, nous avons pu observer les variations paradigmatiques sur le verbe dans l'expression *froncer les sourcils* via la requête : `<c=VERB,#1>&&<l=sourcil,c=NOUN,#2>:(OBJ,1,2)`. Comme le montrent les résultats de la requête, conformément à l'approche *corpus-driven*, il n'existe pratiquement pas de variations sur le verbe dans l'expression *froncer les sourcils* en français. Nous n'avons pu relever que deux verbes statistiquement significatifs se combinant avec le nom *les sourcils*, comme le montre le Tableau ci-dessous :

⁴ La liste complète et les définitions des fonctions discursives (FD) des motifs, établies dans le cadre du projet PhraseoRom, sont consultables et gratuitement téléchargeables sur <http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/phraseobase/ressources-fr.html>

Collocatifs verbaux ⁵	Taux de spécificité (LLR)	Fréquence absolue (505 occurrences)	Pourcentage de la dispersion chez les auteurs (38 auteurs)
froncer	104	400 (79 %)	29 auteurs (76 %)
hausser	26	105 (21 %)	20 auteurs (53 %)

Tableau 2 - Collocatifs verbaux de sourcils dans l'expression en français

Les exemples (1) et (2) illustrent cette variation :

- (1) Au passage, elle jeta un coup d'œil machinal sur son carnet de rendez-vous. Elle **fronça les sourcils**. Le malade suivant était une femme. Alors qui était l'homme qu'elle avait fait entrer ? (E. Bernheim, *Sa femme*, 1993)
- (2) L'enseignant s'en rendit compte, il **haussa ses sourcils broussailleux**, sa bouche se tordit dans un rictus navré et il lâcha un méprisant : « Allons bon. Si la mère est aussi je-m'en-foutiste que le mioche, nous voilà bien. » (A. Abecassis, *Weekend surprise*, 2013)

Quant aux variations paradigmatiques sur le verbe de l'expression *k^hà-mù:at k^híw* 'froncer - sourcil' en thaï, nous avons pu relever deux autres verbes statistiquement spécifiques en cooccurrence avec le nom *k^híw* 'sourcil'. Il s'agit des verbes *l^í:k* 'lever' et *ják* 'hausser'. Le Tableau ci-dessous montre les collocatifs verbaux, classés en ordre décroissant selon leur fréquence absolue et leur dispersion chez les auteurs.

Collocatifs verbaux	Fréquence absolue (1 188 occurrences)	Pourcentage de dispersion chez les auteurs (73 auteurs)
หมวด <i>k^hà-mù:at</i> 'froncer'	726 (61 %)	61 auteurs (84 %)
เลิก <i>l^í:k</i> 'lever'	288 (24 %)	27 auteurs (37 %)
ชัก <i>ják</i> 'hausser'	174 (15 %)	20 auteurs (27 %)

Tableau 3 - Collocatifs verbaux de *k^híw* (sourcils) dans l'expression en thaï

Les exemples de (3) à (5) illustrent chacun de ces résultats dans le roman sentimental en thaï :

- (3) ลัดดาหมวดคิ้ว “เธอเอาเรื่องนี้มาบอกฉันทำไม?” (นราวดี, *ฟ้าใกล้ทะเลกว้าง*, 2010)

Ladda *k^hà-mù:at k^híw* t^hɔ: ʔaw rû:aj ní: ma: bò:k te^hǎn t^ham-maj
 Ladda **froncer sourcil** 2P prendre sujet ce venir dire 1P pourquoi
 ‘Ladda **fronce les sourcils** : « Pourquoi tu m’as raconté cette histoire ? »’

- (4) “กับคนอื่น?” อรکانต์เลิกคิ้วถาม (อังชิตา สุนทรศิริบุญญา, *คือ...เธอ*, 2008)

kàp k^hon-ʔù:n Orakan l^í:k k^híw t^hǎ:m
 avec les autres Orakan **lever sourcil** Demander
 ‘« Avec les autres ? », lui demande Orakan **en levant les sourcils**.’

- (5) พูดจบหล่อนก็หันมายกคิ้วเย้ยใส่ฉัน (พิไลมาศ คำชู, *รุ่นนักได้รู้จักคุณแวมไพร์ 1*, 2008)

p^hù:t teòp lò:n kò: hǎn ma: **ják k^híw** jòʔ-jǎ:j sàj te^hǎn
 parler finir 3P alors tourner venir **hausser sourcil** se moquer vers 1P
 ‘Sa phrase à peine finie, elle se retourne et **hausse les sourcils** en se moquant de moi.’

⁵ Il s'agit d'une *collocation*, au sens de Sinclair (2004), qui se caractérise par la cooccurrence statistiquement significative d'items lexicaux.

Par ailleurs, nous avons remarqué certains autres collocatifs verbaux dans l'expression en thaï, tels que *jôn* 'se rider' et *p^hù:k* 'se nouer'. De même, en français, des verbes comme *plisser*, *remuer*, *se froter* et *rejoindre* ont été relevés. Même s'ils ne s'avèrent pas fréquents dans les corpus SENT en français et en thaï⁶, la collocation avec le nom *k^híw* 'sourcil' est intéressante sur le plan contrastif, car elle présente des différences avec le français. On peut donc dire ce qui se traduirait littéralement par « les sourcils se rident » en thaï (exemple 6). Quant au verbe *p^hù:k* 'se nouer' dans l'exemple (7) ci-dessous, il s'agit d'une expression imagée qui indique que les sourcils se plissent en forme de nœud ou de ruban. Cette expression n'a pas d'équivalent en français.

(6) “งานอะไร...” แอนนาพิมพ์คำ คิ้วยื่นเข้าหากัน (ฉารา, *Going to the Sun* ทักษิณกรพยานาน, 2021)

ŋa:n ʔàʔ-raj Anna p^huum-p^ham k^híw jôn k^hâw hă: kan
 travail INTER Anna murmurer **sourcils se rider** entrer vers réciproque
 ‘« Quel travail... », Anna murmure et **ses sourcils se rident.**’

(7) เจ้าของร้านได้ฟังแล้วก็ผูกคิ้วจนเป็นรูปโอบ (นฤมล อิงค์ปัญญา, *ความรักรสโอบกริม*, 2007)

teâw-k^hă:ŋ-rá:n dâj faŋ lé:w kô: p^hù:k k^híw teon pen rû:p bo:
 boutiquier MARQ entendre déjà MARQ **se nouer sourcils** jusqu'à être forme nœud
 ‘Le boutiquier entendait cela, **ses sourcils se plissent** sous forme de nœud.’

Les observations sur la variation paradigmatique du verbe dans les deux langues montrent qu'en thaï, celle-ci est plus riche qu'en français (Tableaux 2 et 3). Cependant, les verbes dans les deux langues sont sémantiquement proches. Les verbes les plus fréquents comme *froncer* et *k^hà-mù:at* 'froncer' désignent l'action de rapprochement des sourcils tandis que leurs variants désignent le mouvement vers le haut (*hausser* pour le français, *lî:k* 'lever' et *ják* 'hausser' pour le thaï), comme le résume le Tableau 4. Les données statistiques nous permettent de comparer l'attraction entre le nom *sourcil* et ses collocatifs verbaux dans les deux langues.

Valeurs sémantiques des collocatifs verbaux	Rapprochement	Mouvement vers le haut
Corpus SENT français	79 %	21 %
Corpus SENT thaï	57 %	43 %

Tableau 4 - Comparaison des valeurs sémantiques des collocatifs verbaux en français et en thaï

L'analyse ci-dessus a montré l'existence d'une variation paradigmatique sur le verbe avec le nom *sourcil* en français et *k^híw* en thaï.

3.1.2. Variations paradigmatiques sur le nom

En utilisant la requête suivante dans Lexicoscope, $\langle l=froncer,c=VERB,\#1\rangle \&\& \langle c=NOUN,\#2\rangle ::(OBJ,1,2)$, nous avons repéré quelques variations sur le nom *sourcil* en français avec des occurrences impliquant d'autres parties du corps comme *nez* (19 occ.), *œil* (4 occ.), *front* (1 occ.) et *fossette* (1 occ.). Néanmoins, elles ne passent pas le seuil de l'indice LLR. La situation est similaire en thaï : il n'existe pratiquement pas de variation sur le nom *k^híw* 'sourcil'. Un seul substantif synonyme a été relevé dans le corpus thaï avec une seule occurrence, notamment *k^hà-nõŋ* 'sourcil'. On trouve ce substantif dans le lexique particulier utilisé par

⁶ En ce qui concerne les collocatifs verbaux au sein de la collocation française, ils ne passent pas le seuil de spécificité fixé, à savoir $LLR \geq 10,83$. Quant aux collocatifs verbaux dans l'expression en thaï, seul 40 occ. ont été recensées pour 'se rider', et seulement 5 occ. pour 'se nouer'.

la cour du roi et par les premières générations des membres de la famille royale⁷. On pourrait expliquer la présence de ce nom par le fait qu'il existe dans notre corpus des romans d'amour qui parlent de l'histoire de la famille royale. Ainsi, si nous avons pu constater, au niveau des collocatifs verbaux, une variation assez limitée, la variation au niveau des collocatifs nominaux se révèle d'autant plus restreinte.

3.2. *Extensions syntagmatiques*

Sur l'axe syntagmatique, l'expression lexico-syntaxique étudiée apparaît en version soit minimaliste, soit étendue. La version minimaliste, *cœur* du motif, comprend le *cadre collocationnel* (Longrée & Mellet, 2013) du motif phraséologique qui correspond à l'expression lexico-syntaxique *X fronce les sourcils*. Quant à la version étendue, elle correspond au cœur du motif agrégé d'unités linguistiques complémentaires. Nous avons ici repéré l'ajout d'adjectifs et d'adverbes. Nous allons analyser successivement ces distributions sur les plans lexico-syntaxique et discursif.

3.2.1. *Version minimaliste de l'expression froncer les sourcils en français et ses fonctions discursives*

L'expression *froncer les sourcils* est employée en version minimaliste dans 335 occurrences sur un total de 400. Il s'agit des formes verbales finies (282 occ.) et non finies (53 occ.). Lorsqu'elle contient une forme verbale finie, cette expression apparaît en phrase indépendante, juxtaposée, coordonnée ou complexe. Lorsque l'expression contient une forme verbale non finie, celle-ci se présente sous forme de gérondif.

- En phrase indépendante, juxtaposée ou coordonnée et complexe

Ce cas de figure est fréquemment observable dans le corpus SENT en français, à savoir 282 occurrences sur 335 (84 %). L'expression apparaît fréquemment en phrase indépendante, en début de paragraphe. Elle est souvent accompagnée du discours direct exprimant implicitement les affects du personnage, comme dans l'exemple (8).

- (8) – Qu'est-ce que tu prends au petit déjeuner ? Thé ou café ? Il avait l'air de très bonne humeur. – Cappuccino. **Éric fronça les sourcils.** – S'il n'y en a pas, du café fera l'affaire, se reprit-elle. – C'est mon pull ? – Heu... oui, dit-elle en se redressant. Ô suprême humiliation : il réalisa qu'elle avait pris son pull noir comme doudou pour la nuit. (I. Alexis, *Tous à mes pieds*, 2008)

Dans cet exemple, *froncer les sourcils* se trouve au sein du dialogue entre deux amoureux. Comme ici, l'expression apparaît régulièrement dans la narration, en dehors du discours direct. Dans ce cas de figure, elle se situe au sein d'un enchaînement d'actions tel qu'illustré dans l'exemple (9), dans lequel le protagoniste *jeta d'abord un œil à la valise à roulettes*, puis *il fronça les sourcils*. L'expression y apparaît dans sa version minimaliste en phrase indépendante :

- (9) Puis *il jeta un œil à la valise à roulettes* Louis Vuitton posée à côté d'elle. **Il fronça les sourcils.** Lorsque Jane venait pour quatre jours, elle ne se déplaçait jamais sans au moins trois bagages dans lesquels elle entassait suffisamment de vêtements pour survivre deux mois complets. (S. Jomain, *D'un commun accord*, 2015)

L'expression lexico-syntaxique en phrase indépendante, avec ou sans dialogue, a ici une FD *infra-narrative*, définie comme la mise en scène d'actions minimales, sans rapport direct avec l'intrigue principale (Diwersy *et al.*, 2021). Elle peut servir, comme le proposent les travaux de Gonon *et al.* (2020a) soit à décorer ou meubler la conversation comme dans l'exemple (8), soit, lorsqu'elle est utilisée dans la narration comme en

⁷ Appelé *Rachasap*, ce lexique particulier sert à s'adresser à la famille royale et est utilisé pour désigner les membres de la famille royale jusqu'à la troisième génération, c'est-à-dire les petits enfants de celle-ci.

(9), contribuer à former un enchaînement d'actions dans un script⁸ sans conséquence narrative pour l'action principale.

En outre, nous avons attesté de l'expression *froncer les sourcils* dans des phrases juxtaposées, coordonnées et complexes. Dans ces configurations, elle s'associe de manière statistiquement significative avec le verbe de perception visuelle *voir*. Le Lexicoscope indique que le taux de spécificité de cette association est de 13. Voici un exemple qui illustre la cooccurrence entre le verbe *voir* et *froncer les sourcils* issu du corpus SENT français :

(10) – C'est moi qui suis débiteur, Lucrèce. Au moins, il pouvait lui dire ça, c'était la stricte vérité. **Il la vit froncer les sourcils**, cherchant à comprendre le sens de ses paroles. (F. Bourdin, *Les années passion*, 2003)

Cette configuration syntaxique s'inscrit généralement dans une séquence narrative qui porte sur la réflexion d'un personnage *observateur*, il en (10), et décrit une action de communication non verbale entre les deux protagonistes. Le motif ainsi constitué remplit ici une FD *infra-narrative* : de menues actions s'enchaînent dans un script sans conséquence narrative pour l'action principale.

Par ailleurs, *froncer les sourcils* est souvent suivi de verbes de réflexion (*réfléchir*, *détailler*, *examiner*, *se concentrer*, *dévisager* et *considérer*) ou de mouvement (*retourner*), comme le montrent les exemples (11 et 12) ci-dessous :

(11) Mes mules fondent dans le macadam et refusent d'avancer. **Il fronce les sourcils**, *se concentre*, humecte ses lèvres et hésite. Comment vous dire cela ? C'est une drôle de phrase. Surtout si l'on considère les mots qui la précèdent... (K. Pancol, *Embrassez-moi*, 2003)

(12) Qui ça ? Émilie jeta un regard gêné à Adrien. – Une jeune fille, elle a refusé de se présenter. **Jane fronça les sourcils et se leva de sa chaise**. – Veuillez m'excuser, dit-elle avant de sortir. (S. Jomain, *D'un commun accord*, 2015)

En (11), le motif *froncer les sourcils* en version minimaliste se combine avec le verbe *se concentrer* qui implique un processus cognitif. Ainsi sa FD *infra-narrative*, suite à l'association fréquente de l'expression en question avec des verbes intellectifs, se voit doubler d'une FD *cognitive*. Cette dernière rend compte des processus cognitifs, tels que les hypothèses, l'appréhension des événements et les réflexions (Diwersy *et al.*, 2021). En (12), le motif minimaliste apparaît dans une phrase coordonnée : il entre avec le verbe de mouvement (*se lever*) dans une suite d'actions et a également une FD *infra-narrative*. Ce motif œuvre à la structuration des actions orientées vers un but, chaque fois qu'il se voit coordonné à un verbe de mouvement (*retourner* et ses synonymes), ou un verbe de perception visuelle (*voir*).

Qui plus est, nous pouvons remarquer que le cadre collocationnel du motif *froncer les sourcils* se trouve souvent combiné avec d'autres expressions verbo-nominales corporelles comme le montrent les exemples (13 et 14) ci-dessous :

(13) **Elle haussa un sourcil et pointa un index sur son torse**. – C'est moi qui t'avertis, Casanova : si tu me laisses filer, tu t'en mordras les doigts. (S. Jomain, *D'un commun accord*, 2015)

(14) L'associé *jette un coup d'œil* à sa montre et **hausse un sourcil**. *Je lui jette un regard penaud*, marmonne « problème de métro » et fonce à mon bureau. (M. Vareille, *Je peux très bien me passer de toi*, 2015)

L'expression *hausser un sourcil* apparaît dans un contexte riche en expressions corporelles. Elles peuvent renvoyer à une partie du visage (*se mordiller les lèvres*, *jeter un coup d'œil*, *plisser les paupières*) ou du corps (*croiser les bras sur son torse*, *tenir la main*, *hausser les épaules*). La corrélation entre *hausser un sourcil* avec d'autres expressions corporelles est souvent liée aux sentiments des personnages. En (13), la

⁸ Selon la définition de Baroni (2002), un script signifie des « séquences organisées d'actions routinières » sur le plan social, et non pas textuel, qui caractérisent la vie quotidienne et qui sont reproduites aussi dans les récits de fiction.

coprésence de *hausser un sourcil* et *pointer un index sur son torse* s’inscrit dans une scène de séduction entre deux amoureux. En (14), la succession d’expressions corporelles a pour but de narrer les sentiments du personnage et faire avancer l’histoire. La FD *infra-narrative* est ainsi doublée de la FD *affective*, laquelle est attachée à la description d’affects, de sentiments et d’émotions (Diwersy *et al.*, 2021).

- Dans une construction au gérondif

En observant les données extraites de la base de données Lexicoscope, on constate que l’expression au gérondif (*en fronçant les sourcils*) s’associe principalement avec des verbes *dicendi* (*demander, s’enquérir*) ou des verbes de réflexion et de vision (*regarder, considérer*). Ces cooccurrences sont au nombre de 41 sur un total de 400 occurrences de la collocation étudiée (10 % du nombre total d’occurrences). Nous précisons ici que le gérondif est fréquemment attesté pour le motif *froncer les sourcils* en tant qu’expansion du verbe *dicendi* (18 sur les 41 occurrences, soit 44 %) : *dit-il, ajouta-t-elle, s’enquit-elle en fronçant les sourcils*. Dans l’exemple (15) ci-dessous, le motif suit le verbe *demander* et contribue implicitement à rendre les sentiments du personnage :

- (15) – Et que puis-je pour ce monsieur ? demanda-t-il **en fronçant les sourcils**. – Je ne sais pas, il n’a rien précisé. Il a seulement dit que, d’après Jordan, c’était vous le meilleur. (G. Musso, *Et après*, 2004)

Le motif figure ici à l’intérieur du discours attributif⁹, dont il constitue une extension à valeur caractérisante. Sa concomitance avec l’acte de parole est marquée syntaxiquement par l’emploi du gérondif et par sa dépendance vis-à-vis du verbe *dicendi*. Ce motif a ici une FD *infra-narrative*, qui vise à meubler le dialogue en ajoutant une précision de nature caractérisante. Il est également considéré comme une action en retrait ayant une moindre importance pour l’évolution de la narration, mais en y participant de manière secondaire.

3.2.2. Version étendue de l’expression *froncer les sourcils* en français et ses fonctions discursives

L’étude des extensions syntagmatiques de *froncer les sourcils* en français a relevé une forte présence d’adjectifs apposés, d’adverbes ou de syntagmes nominaux prépositionnels (SNPrép) ainsi que de gérondifs.

- Adjectif apposé

Les données du corpus SENT en français ont fait émerger l’observation que *froncer les sourcils* est souvent accompagné d’un adjectif apposé ou plus précisément d’une extension détachée coréférente au sujet de la phrase. Ainsi, nous avons pu classer ces adjectifs d’affects en quatre groupes sémantiques correspondant à des affects différents : la perplexité, la surprise, la colère et la gêne. Notons que, parmi ceux-ci, l’adjectif apposé *perplexe* est le plus spécifique avec un indice LLR de 12. L’exemple (16) montre cette extension adjectivale en apposition répertoriée sur le plan syntagmatique autour du cœur du motif étudié :

- (16) À la fin, **le garçon fronça les sourcils**, *perplexe*, et demanda ce qu’il adviendrait pour chacun au moment du décès de l’autre. (F. Bourdin, *Un mariage d’amour*, 2002)

L’apposition adjectivale illustre les affects du personnage qui accompagnent souvent le motif étudié. Ainsi leur FD *infra-narrative* est doublé dans cette distribution d’une FD *affective* (Diwersy *et al.*, 2021).

⁹ Le discours attributif est défini par Gérald Prince (1978 : 305) comme l’ensemble des « locutions et phrases qui, dans un récit, accompagnent le discours direct et l’attribuent à tel personnage ou à tel autre ».

- Adverbe et syntagme nominal prépositionnel

D'autres extensions syntagmatiques de *froncer les sourcils* se présentent sous forme d'éléments adverbiaux, à savoir des adverbes de manière et des syntagmes nominaux précédés de SNPrép. Les adverbes de manière et le SNPrép désignent implicitement les émotions du personnage qui fronce les sourcils : *féroce*, *d'un air furieux*, *légèrement*, etc.

(17) Il baissa les yeux pour capter son regard affolé et **fronça sévèrement les sourcils**. (S. Jomain, *Cherche jeune femme avisée*, 2014)

Froncer *sévèrement* les sourcils | *d'un air furieux* a ici une FD *descriptive* et *affective* : le motif ainsi étendu permet de décrire les affects du personnage et de préciser son état émotionnel (colère, stress).

- Gérondif

Nous avons observé aussi des extensions sous forme de gérondifs tels que : *froncer les sourcils en fixant* | *en réfléchissant* | *en se rappelant*, correspondant à 20 occurrences sur 400 (5 %). Le motif ainsi constitué renvoie à un geste qui accompagne un processus cognitif *en fixant* | *en réfléchissant* | *en se rappelant*, comme le montre l'exemple (18) ci-dessous. L'extension syntagmatique du motif présente alors l'état de réflexion *via* différents verbes au gérondif. Ainsi, le motif désignant l'expression du souvenir a ici une FD *cognitive mémorielle*.

(18) Au-dessus de quelle pièce se trouve sa salle de bains ? demanda Blake. **Odile fronça les sourcils en réfléchissant de toutes ses forces**. (G. Legardinier, *Complètement cramé*, 2012)

En somme, nous avons pu remarquer que le motif en version étendue de l'expression étudiée a essentiellement une FD *infra-narrative*. Mais celle-ci peut se voir doublée soit d'une FD *affective*, grâce aux adjectifs apposés exprimant des affects (*perplexe*, *ahurie*, *géné*), soit d'une FD *cognitive* ou *cognitive mémorielle*, grâce aux extensions sous forme de gérondif avec des verbes intellectifs (*en réfléchissant*, *en se remémorant*).

3.2.3. Version minimaliste de l'expression k^hà-mù:at k^híw en thaï et ses fonctions discursives

Dans le corpus sentimental thaï, nous avons attesté de 446 occurrences de l'expression en version minimaliste sur l'ensemble de ses 726 occurrences, soit 61 % du nombre total d'occurrences. Après avoir observé les données en thaï, nous avons remarqué que, comme en français, le cadre collocationnel, cœur du motif, est le plus souvent utilisé dans des phrases indépendantes au sein du discours direct et dans ces constructions à verbes sériels (désormais CVS)¹⁰.

- En phrase indépendante dans le cadre du discours direct

Les données montrent que ce cas de figure est moins fréquent en thaï avec 238 sur 446 occurrences (soit 53 %) qu'en français (84 % des attestations). Sous cette forme, l'expression encadre le discours direct (en l'introduisant ou en le clôturant), comme le montrent les exemples (19) et (20).

¹⁰ Le thaï se caractérise par la présence de CVS qui est l'une des caractéristiques des langues de la zone de l'Asie du Sud-Est (Vittrant & Watkins, 2019). Les CVS sont très courantes en thaï comme signalé par Diller (2006 : 160) : « This is a verb-loving language. Informal domestic communication frequently consists of a series of verbs. »

(19) ลัดดาขวดคิ้ว “เธอเอาเรื่องนี้มาออกฉันทำไม?” (นราวัต, *ฟ้าใกล้ทะเลกว้าง*, 2010)

Ladda **k^hà-mù:at k^híw** t^hr: ?aw rû:an ní: ma: bò:k t^hǎn t^ham-maj

Ladda **froncer sourcil** 2P prendre sujet ce venir dire 1P pourquoi

‘Ladda **fronce ses sourcils** : « Pourquoi tu m’as raconté cette histoire ? »’

(20) ลาดานิดาที่นี่ทำไมนะ ปัทมาศขวดคิ้ว (พงศกร, *พรางพิศตรา*, 2021)

Ladanida ma: t^hi:-ní: t^ham-maj ná? Patthamas **k^hà-mù:at k^híw**

Ladanida venir ici pourquoi PART Patthamas **froncer sourcil**

‘Pourquoi Ladanida est-elle venue ici ? Patthamas **fronce ses sourcils**.’

Les exemples (19) et (20) montrent que l’expression *k^hà-mù:at k^híw* ‘froncer - sourcil’ dans cette configuration demeure à l’arrière-plan de l’action. Comme en français, le motif étudié ici a une FD *infra-narrative*. Plus précisément, le motif contribue à meubler la conversation quand il est entouré de discours direct. Sur le plan statistique, il est intéressant de remarquer que, contrairement aux données françaises, on trouve peu de motifs en phrase indépendante au sein du discours direct en thaï. Ils représentent 53 % des attestations en thaï face à 84 % en français. Cela pourrait être lié aux spécificités syntaxiques de la langue thaï.

· En phrase coordonnée et en constructions à verbes sériels (CVS)

L’expression étudiée en thaï est présente fréquemment en phrase coordonnée et dans les CVS, à savoir 208 sur 446 occurrences (soit 47 %). Il est important de noter que, selon les règles grammaticales de la langue thaï, dans une phrase coordonnée les phrases indépendantes sont reliées par un marqueur de coordination comme *lé?*, *tè:*, *rû:* (respectivement ‘et’, ‘mais’ et ‘ou’), comme en français (Bandhumedha, 2016 ; Panupong, 1989). Quant à la CVS, il s’agit d’une construction composée de deux ou plusieurs verbes juxtaposés sans marqueur grammatical explicite (Iwasaki & Ingkaphirom, 2005).

En observant les données issues du corpus SENT en thaï, nous avons repéré quatre catégories de verbes qui se combinent fréquemment avec le motif minimaliste *k^hà-mù:at k^híw*. Ce sont les verbes renvoyant à l’expression corporelle (*p^há-ják ná:* ‘hocher la tête’), les verbes intellectifs (*k^hrâj-k^hru:an* ‘réfléchir’), les verbes relatifs à la perception visuelle (*mɔ:ŋ* ‘regarder’) et les verbes *dicendi* (*t^hǎ:m* ‘demander’). Parmi ces quatre catégories, les verbes renvoyant à l’expression corporelle sont relativement plus fréquents que les verbes des autres catégories, avec 72 occurrences sur 185 (39 %). Dans ce cas, le fait de froncer les sourcils est associé à un autre mouvement corporel comme *p^há-ják ná:* ‘hocher la tête’, ou à un geste facial comme *jím* ‘sourire’ ou *hũ:a-rɔ?* ‘rire’. L’exemple (21) montre la coprésence entre le verbe désignant le mouvement corporel avec l’expression de communication non verbale *k^hà-mù:at k^híw* ‘froncer - sourcil’ :

(21) [...] เรียกให้คนที่กำลังนั่งง่วนกับหนังสือเพลงในมือยกหน้าขึ้นขวดคิ้วมอง (สุภาพร ยอดนาราศรี, *หัวใจที่กลางดาว*, 2008)

[...] rí:ak háj k^hon t^hi: kam-lan nâŋ ŋû:an kàp nǎŋ-sũ:

[...] appeler donner 1P REL ASP s’asseoir contempler avec livre

p^hle:ŋ naj mu: ŋr:j ná: k^hûn **k^hà-mù:at k^híw** mɔ:ŋ

musique dans main lever visage monter **froncer sourcil** regarder

‘[...] réveille quelqu’un qui est en train de contempler sa partition de musique. Il lève la tête, [le] regarde, **fronce les sourcils**.’

Il est également important de souligner que le motif dans les deux langues se trouve combiné avec un verbe renvoyant à l’expression corporelle, mais qu’il ne contribue pas à la même FD. En français, il s’agit, comme

nous l'avons vu plus haut, d'une FD *infra-narrative*. En revanche, le motif en thaï peut être relié à une double FD *narrative* et *infra-narrative*, due à la CVS. De notre point de vue, l'expression corporelle en thaï est considérée comme une suite d'actions de *froncer les sourcils*, cela permet donc d'une FD *narrative* pour un enchaînement d'actions.

Qui plus est, à l'instar du français, la séquence narrative peut être assortie d'un commentaire et d'une réflexion du personnage en tant qu'observateur au sein d'une communication non verbale comme le montre l'exemple (22).

(22) หญิงสาวมวดคิ้วนี้ก็ใคร่ครวญบางอย่างแล้วร้องอ้อ (กมลภัทร, พรายผุภกรัก, 2021)

jǐŋ sǎ:w kʰà-mù:at kʰíw núk kʰrâj-kʰru:an ba:ŋ-jà:ŋ lé:w ró:ŋ ʔǎ:
femme jeune **froncer** **sourcil** *penser* *réfléchir* quelque chose ensuite crier INT

'La jeune fille **fronce les sourcils** et *réfléchit* à quelque chose. Et elle dit [que c'est ça].'

Comme on le voit dans cet exemple, l'expression lexico-syntaxique implique des processus cognitifs avec la séquence narrative : la réflexion *via* le verbe intellectif *núk kʰrâj-kʰru:an* 'penser - réfléchir'. Ainsi, l'expression en question se voit attribuer ici une FD mixte *infra-narrative* et *cognitive*. Par ailleurs, la fréquence élevée de la collocation entre le verbe *mɔ:ŋ* 'regarder' et l'expression de communication non verbale *kʰà-mù:at kʰíw* 'froncer - sourcil' est un phénomène commun dans les deux corpus (exemple 23).

(23) แม่ชมมวดคิ้วมองลูกสาวอย่างพิถีพิถัน (อัญชรีชัย น้อยนิยม, Aroma ... กลิ่นกรุ่นอุ่นหัวใจ, 2008)

mê: kʰà-mù:at kʰíw mɔ:ŋ lû:k-sǎ:w jâ:ŋ pʰiʔ-nít
mère **froncer** **sourcil** *regarder* fille *MARQ* *inspection*

'Maman *regarde* sa fille **attentivement en fronçant les sourcils**.'

Concernant les données en thaï, sur le plan linguistique, l'expression du regard qui accompagne la construction verbo-nominale *kʰà-mù:at kʰíw* peut être présentée sous forme d'un verbe (*mɔ:ŋ* 'regarder') et l'intensité de l'action peut être soulignée par l'ajout d'un adverbe (*jâ:ŋ pʰiʔ-nít* 'attentivement'). Cette expression contribue ainsi à enchaîner la narration. Elle montre une FD *infra-narrative*. Cependant, sur le plan linguistique contrastif, il est intéressant de remarquer que nous n'avons pas trouvé d'autres variants de *mɔ:ŋ* 'regarder' dans les corpus SENT en thaï tandis qu'en français, cinq verbes exprimant la perception visuelle et l'intellection ont été repérés : *regarder*, *considérer*, *dévisager*, *observer* et *soupeser*.

Alors qu'en français, nous avons trouvé 9 verbes *dicendi* avec un total de 18 occurrences (section 3.2.1), en thaï, nous avons relevé 12 verbes *dicendi* avec un total de 26 occurrences. Puisque la construction verbo-nominale *froncer les sourcils* dans les deux langues apparaît dans le discours direct, nous avons donc trouvé des verbes signifiant l'interrogation (demander, *tʰǎ:m*) et la transmission du message (dire, *bò:k*, *klà:w*). Observons un exemple du verbe *dicendi* avec l'expression *kʰà-mù:at kʰíw* :

(24) “คุณคิดว่าอย่างนั้นหรือ” เขาเลิกคิ้วถาม (พงษ์ดดา อธิวิเมจินทร์, หยุครักนี้ไว้ที่เธอ, 2008)

kʰun kʰít wâ: jâ:ŋ-nán rū: kʰǎw l̥:k kʰíw tʰǎ:m
2P penser *MARQ* ainsi est-ce que 2P **lever** **sourcil** *demander*

'« Vous pensez ainsi ? », il **lève ses sourcils** et *demande*.'

Dans l'exemple (24), l'expression est suivie du verbe *tʰǎ:m* 'demander' sous forme de série verbale, dans laquelle le marqueur de liaison *lé?* 'et' est absent. Plus précisément, il s'agit d'une CVS de type coordinatif dans lequel deux actions ont lieu simultanément (*simultaneous serialization*, Iwasaki & Ingkaphirom, 2005). Le deuxième verbe, *demander*, indique l'action principale tandis que le premier verbe, *lever ses sourcils*,

décrit une action concomitante. En contrastant les données, on remarque que l'association entre les verbes *dicendi* et la collocation *froncer les sourcils* est différente dans les deux langues. En thaï, elle apparaît sous forme de coordination ou d'une CVS alors qu'en français, c'est le gérondif qui domine statistiquement. Malgré des moyens linguistiques différents, le motif dans les deux langues contribue à une FD *infra-narrative* quand il se combine avec un verbe *dicendi*.

3.2.4. Version étendue de l'expression *k^hà-mù:at k^híw* en thaï et ses fonctions discursives

L'observation des données en thaï signale le fait que chaque type d'extension exhibe des configurations différentes. Notre analyse s'appuie sur des catégories selon la classe de mots proposée par Prasithrathsint (2010). Les mots en thaï sont ainsi regroupés en huit classes : verbe, déterminant, préposition, adjectif, adverbe, conjonction, numéral et particule. Nous commencerons par regarder les extensions de la collocation par un adverbe ou une CVS, puis du nom par un adjectif.

• Adverbe et CVS

Les données extraites du corpus SENT en thaï relèvent 369 occurrences étendues de l'expression. Celles-ci sont essentiellement modifiées par un adverbe de manière (175/369 occ., 47 %), ou par une CVS (119 occ., 32 %). Les exemples suivants illustrent le cas des extensions de type adverbial :

(25) ป้าดวงยักคิ้วแพรว (พัศติมนต์ ชีโนกุล, การผจญภัยของหัวใจเพชร, 2008)

pâ: Duang **ják** **k^híw** *p^hlèp*
 tante Duang **lever** **sourcil** *rapidement*
 'Tata Duang **lève les sourcils rapidement**'

(26) เขาเลิกคิ้วขึ้นเล็กน้อยอย่างแปลกใจ (พรานภา ภูรัตนกรกุล, จันทราภูผา ตราวมหาสมุทร, 2005)

k^hăw **l̥:k** **k^híw** *k^hûn lék-nó:jjâ:ŋ plè:k-tɛaj*
 3P **lever** **sourcil** *monter un peu MARQ étonnant*
 'Il **lève un peu les sourcils avec étonnement.**'

Selon la grammaire de la langue thaï, à part l'adverbe lui-même (25), deux types de dérivations adverbiales sont identifiables, surtout dans la langue écrite (Iwasaki & Ingkaphirom, 2005). Le premier type est l'adverbe qui est formé à partir d'un adjectif précédé du morphème *jâ:ŋ* 'comme' comme dans l'exemple (26). Le second est celui formé de la préposition *dúaj* 'avec' et du morphème de nominalisation *k^hwa:m* (suffixe nominal indiquant un nom abstrait en thaï) apparaissant après un adjectif tel que *dúaj k^hwa:m prà?-là:t-tɛaj* 'avec surprise'. D'après les exemples ci-dessus, nous pouvons remarquer que l'adverbe simple (*p^hlèp* 'rapidement') en (25) indique la manière de *froncer les sourcils* alors que les formes dérivées de l'adverbe n'indiquent pas seulement la manière, mais aussi le sentiment du personnage par exemple l'étonnement en (26) donnant à l'expression une FD *affective*.

• Adjectif qualificatif

Parmi les 726 occurrences de l'expression analysée en thaï, nous attestons dans 105 exemples la présence d'un adjectif qui qualifie le nom *k^híw* 'sourcil', comme l'illustre l'exemple (27).

(27) สีหน้ายังคงเคร่งเครียด คิ้วงามขมวดมุ่นอย่างกักตักคิ้ว (จิรปียา, เพียงใจลึกลับ, 2021)

sǐ: nâ: jaŋ-kʰoŋ kʰrêŋ-kʰrǐ:at kʰíw ɲa:m kʰà-mù:at mún jâ:ŋ klàt-klôm
couleur visage encore sérieux **sourcil beau froncer inquiet** MARQ soucieux

‘Son visage est sérieux. Ses *beaux sourcils inquiets sont froncés*, d’une manière soucieuse.’

Alors qu’une extension syntagmatique du nom *sourcil* n’est pas remarquable dans les données françaises, cette information est présente dans les données thaï et introduit une précision descriptive minimale, ce qui induit une FD *infra-descriptive*. D’ailleurs, nous pouvons remarquer que dans l’exemple (27), l’adjectif qualificatif *mún* ‘inquiet’ qui est précédé du verbe *kʰà-mù:at* ‘froncer’ exprime le sentiment du personnage. Cet adjectif, *mún* ‘inquiet’, est également le plus fréquemment utilisé pour l’expression étudiée (44/75 occ., soit 60 %).

Sur le plan statistique et contrastif, nous remarquons donc une différence avec le français. En français, c’est le champ sémantique de la *perplexité* qui est le plus fréquemment attesté tandis qu’en thaï, la construction renvoie à la notion de *soucis* vécu par la personne qui fronce les sourcils (*jâ:ŋ klàt-klôm* ‘d’une manière soucieuse’). Enfin, nous n’avons pas attesté d’adjectifs exprimant la colère en thaï alors que ceux-ci sont présents dans le corpus français. En bref, l’expression *kʰà-mù:at kʰíw* ‘froncer - sourcil’ avec son extension nominale contribue, comme en français, à décrire l’affect et le sentiment du personnage dans le SENT en thaï. Le motif ainsi agréé manifeste une double FD *infra-descriptive* et *affective*.

4. Conclusion

L’analyse de l’expression de communication non verbale *froncer les sourcils/kʰà-mù:at kʰíw* a en effet révélé des différences ainsi que des similitudes entre les données en français et en thaï. Sur le plan linguistique, tout d’abord, nous avons montré une préférence syntaxique en thaï pour l’utilisation de la CVS et en français pour le gérondif. La CVS correspond en français à une coordination, à une juxtaposition ou à un gérondif. En ce sens, les deux expressions, en thaï et en français, véhiculent un sémantisme similaire facilitant une accumulation d’actions. Nous avons ensuite analysé deux types de collocatifs autour de ces expressions. En français, la collocation *froncer les sourcils* privilégie une association avec les verbes *dicendi* tandis que l’expression *kʰà-mù:at kʰíw* en thaï se combine préférentiellement avec des verbes de communication corporelle (*ɲr:j nâ:* ‘lever le visage’). Enfin, le sentiment le plus souvent associé à l’expression en français est la *perplexité* et le *souci* en thaï, témoignant de représentations sociales différentes. Ainsi, sur le plan textuel, nous avons pu montrer que la collocation étudiée correspond en effet à un motif, d’après les définitions de Novakova & Siepmann (2020). L’analyse a prouvé que l’expression dans les deux langues partage de nombreuses FD : *narrative, infra-narrative, infra-descriptive, affective* et *cognitive*. Néanmoins, la collocation en français se démarque par l’utilisation de deux FD en plus : *descriptive* et *cognitive mémorielle*.

Références

- ADAM, J.-M. (2011). *Les textes : Types et prototypes*. Armand Colin.
- BANDHUMEDHA, N. (2016). ไวยากรณ์ไทย (*Grammaire de la langue thaï*). Bangkok : Chulalongkorn University.
- BARONI, R. (2002). Le rôle des scripts dans le récit. *Poétique*, 129, 105-126.
- DILLER, A.V. (2006). Thai serial verbs: Cohesion and culture. In AIKHENVALD, A. Y. & DIXON, R. M. W. (Eds.). *Serial Verb Constructions : A Cross-Linguistic Typology* (p.160-177). Oxford University Press.
- DIWERSY, S., GONON, L., GOOSSENS, V., KRAIF, O., NOVAKOVA, I., SORBA, J., & VIDOTTO, I. (2021). La phraséologie du roman contemporain dans les corpus et les applications de la PhraseoBase. *Corpus*, 22. <https://doi.org/10.4000/corpus.6101>.

- DUNNING, T. (1993). Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence. *Computational Linguistics*, 19(1), 61-74.
- GONON, L., GOOSSENS, V., & NOVAKOVA, I. (2020a). Les phraséologismes spécifiques à deux sous-genres de la paralittérature : Le roman sentimental et le roman policier. In BUFFARD-MORET, B., MEJRI, S. & MENESESLERIN, L. (Eds.) *La phraséologie française en question* (p.213-226). Paris : Hermann
- GONON, L., GYMNIKH, M., & VIDOTTO, I. (2020b). Manuel d'annotation stylistique des motifs (corpus français). Projet ANR-DFG PhraseoRom.
- IWASAKI, S., & INGKAPHIROM, P. (2005). *A Reference Grammar of Thai*. Cambridge University Press.
- Kraif, O. (2019). Explorer la combinatoire lexico-syntaxique des mots et expressions avec le LEXICOSCOPE. *Langue française*, 203, 67-82. <https://doi.org/10.3917/lf.203.0067>
- KRAIF, O. (2016). Le lexicoscope : Un outil d'extraction des séquences phraséologiques basé sur des corpus arborés. *Cahiers de Lexicologie*, 108(1), 91-106.
- LEGALLOIS, D. (2012). La colligation : Autre nom de la collocation grammaticale ou autre logique de la relation mutuelle entre syntaxe et sémantique ? *Corpus*, 11, 31-54.
- LEGALLOIS, D., & TUTIN, A. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages*, 189(1), 3-25.
- LONGREE, D., & MELLET, S. (2013). Le motif : Une unité phraséologique englobante ? Étendre le champ de la phraséologie de la langue au discours. *Langages*, 189(1), 65-79.
- MELLET, S. & LONGREE, D. (2012). Légitimité d'une unité textométrique : le motif. In DISTER, A., LONGRÉE, D. & PURNELLE G. (Eds.) *Actes des Journée d'analyse des données textuelles 2012*, 715-728. <https://hdl.handle.net/2268/122518>
- NOVAKOVA, I. (2021). Les motifs phraséologiques pour distinguer les genres littéraires. Sur l'exemple des motifs de la communication verbale et non verbale. *Kalbotyra*, 74,160-181. <https://doi.org/10.15388/Kalbotyra.2021.74.9>
- NOVAKOVA, I., & SIEPMANN, D. (2020). *Phraseology and style in subgenres of the novel : A synthesis of corpus and literary perspectives*. Palgrave Macmillan.
- PANUPONG, W. (1989). โครงสร้างของภาษาไทย : ระบบไวยากรณ์ (*Structure de la langue thaï : Système grammatical*). Bangkok : Ramkhamhaeng University.
- PRASITHRATHSINT, A. (2010). Grammaticalization of nouns into prepositions in Thai. *Language and Linguistics*, 28(2), 68-83.
- PRINCE, G. (1978). Le discours attributif et le récit. *Poétique*, 35,305-313.
- SIEPMANN, D. (2015). A corpus-based investigation into key words and key patterns in post-war fiction. *Functions of Language*, 22(3), 362-399.
- SINCLAIR, J. (2004). *Trust the Text : Language, Corpus and Discourse*. Routledge.
- VITTRANT, A., & WATKINS, J. (2019). Guidelines for the description of Mainland Southeast Asian languages. In VITTRANT, A., & WATKINS, J. (Eds) *The Mainland Southeast Asia Linguistic Area* (p.653-686). De Gruyter Mouton.

LES PHRASEOLOGISMES PRAGMATIQUES DE LA CONVERSATION QUOTIDIENNE : TYPOLOGIE PRELIMINAIRE ET ETUDE CONTRASTIVE FRANÇAIS / JAPONAIS DES EXPRESSIONS FONDEES SUR LE MOTIF DE LA MORT

Kōsuké HINAI^{a,c}, Alexis LADREY^{b,c}

kosuke.hinai@gmail.com, ladreyt.alexis@gmail.com

^a Université de Fukuoka, Fukuoka, Japon

^b Institut RFMC, Université de Hokkaidō, Sapporo, Japon

^c Laboratoire LiDiLEM, Univ. Grenoble Alpes, France

1. Introduction

Dans le cadre de cette étude, nous nous focalisons sur une sous-classe de phraséologismes des interactions à fonction pragmatique fondée sur le motif de la mort. La mort en français est définie par le *Robert*¹ comme la « cessation de la vie, considérée comme un phénomène inhérent à la condition humaine ou animale ». Concernant son équivalent sémantique en japonais *shi*², le dictionnaire *Daijisen* (Matsumura, 1995) le définit comme « la disparition de la vie, le fait de mourir, l'absence de la vie »³. Le concept de mort est conventionnellement associé à une image négative et donne lieu à l'apparition de plusieurs synonymes euphémiques tels que *décès*, *trépas* en français ou *eimin*⁴, *takai*⁵ en japonais. En dépit de cette abondance d'équivalents euphémiques, on observe néanmoins que les termes *mort* et *mourir* en français, et ses équivalents en japonais *shi* et *shinu*⁶, sont beaucoup plus productifs que leurs synonymes dans les phraséologismes pragmatiques de la conversation quotidienne. En outre, bien que le motif de la mort soit habituellement associé à une polarité négative, on observe également lors de la conversation quotidienne des emplois positifs et/ou intensifs. C'est en partant de ces diverses constatations que nous avons mené ce travail de recherche qui constitue une tentative de description et de classification fonctionnelle rigoureuse de quelques expressions contenant le terme *mort* en français et en japonais. Nous illustrons ainsi quelques dynamiques d'emploi typique de ces expressions et proposons un modèle qui permet d'expliquer l'émergence de leur sens et de leur fonction.

Nous divisons cet article en trois parties. La première partie traite du cadre théorique et des notions mobilisées lors de l'analyse des données de notre corpus. La deuxième partie évoque l'appareil méthodologique employé lors du choix, de la récolte et de la formalisation des données. Dans la troisième partie, nous développons notre analyse, ainsi que les critères employés lors de la description des expressions qui nous intéressent. Enfin, nous concluons sur une synthèse des résultats et quelques perspectives.

¹ <https://dictionnaire.lerobert.com>, consulté en mars 2023.

² [死] en caractère japonais, 死 = la mort.

³ La définition originelle : « 生命がなくなること。死ぬこと。また、生命が存在しないこと », Translitt. : (seimeī ga inakunaru koto / shinu koto / mata seimeī ga sonzai shinaī koto).

⁴ [永眠] en caractère japonais, 永 = éternel + 眠 = sommeil.

⁵ [他界] en caractère japonais, 他 = autre + 界 = monde.

⁶ [死ぬ] en caractère japonais. 死ぬ = mourir.

2. Cadre théorique

2.1. *La phraséologie des interactions*

La phraséologie des interactions⁷ (Tutin, 2019) s'intéresse à la description et la caractérisation du fonctionnement de séquences préfabriquées particulièrement fréquentes à l'oral. Il s'agit notamment d'expressions telles que *tu m'en diras tant !* ou *quelle plaie !* Ces séquences préfabriquées ont par le passé fait l'objet de quelques études générales, mais peu éprouvées sur des jeux de données authentiques et volumineux⁸. On pense notamment aux travaux de Bally sur la *phraséologie exclamative* (1909), les travaux de Fónagy sur les *énoncés liés* (1982) ou les travaux sur les routines conversationnelles de Klein et Lamiroy (2011). Les types d'interactions observés sont variés et impliquent des situations de communication telles que la conversation quotidienne, les interactions transactionnelles, les présentations académiques ou les interactions médiées sur les réseaux sociaux. En outre, bien que la phraséologie des interactions suscite un intérêt croissant chez les linguistes, force est de constater que les études sur corpus étendus demeurent encore limitées à notre connaissance, notamment pour les deux langues qui nous intéressent, le français⁹ et le japonais. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de nous focaliser sur le sous-genre interactionnel de la conversation quotidienne informelle dans une approche contrastive.

2.2. *L'approche contrastive*

Notre étude se situe dans une approche contrastive traitant deux langues typologiquement distantes, en l'occurrence le français et le japonais. L'étude des procédés linguistiques propres à ces deux langues dans une approche contrastive apparaît tout à fait utile, notamment pour la modélisation du fonctionnement des phraséologismes propre à chaque langue. En effet, l'approche contrastive nous permet d'observer une langue cible au prisme d'une autre langue, nous amenant ainsi à découvrir des spécificités linguistiques qui ne seraient pas forcément visibles du point de vue interne du système linguistique en question. En outre, l'approche contrastive ne se résume pas à l'étude des points de divergence entre le français et le japonais, mais vise aussi l'étude des « caractéristiques communes des capacités communicatives et cognitives de l'être humain » (Fujimura, 2020 : 14). Or la question de la comparabilité, rappelée par Aoki (2017) est incontournable pour l'analyse contrastive et est à la base de cette étude. Il est donc important de se demander si des phénomènes étudiés sont observables dans les deux langues cibles, s'ils ont un statut identique, et si les concepts et les cadres employés pour l'analyse sont pertinents dans les deux langues. Ces questionnements sur la comparabilité entre différentes langues nous permettent d'objectiver notre manière d'observer les phénomènes étudiés dans une approche contrastive, notamment lorsqu'il s'agit du *motif* observé.

2.3. *La notion de motif*

Notre étude porte sur les phraséologismes pragmatiques de la conversation quotidienne fondés sur le *motif* de la mort. Il convient toutefois de définir cette notion de *motif*. En effet, cette notion est polysémique et possède diverses acceptions en fonction du domaine de recherche visé.

⁷ Pour un état des lieux exhaustif sur la phraséologie et la phraséologie pragmatique, voir Ladreyt (2022).

⁸ Notamment en raison de la faible disponibilité des données orales ou médiées, jusqu'à très récemment.

⁹ Il faut tout de même mentionner les travaux de López Simó (2016), de Gharbi (2020), de Krzyżanowska, Grossmann & Kwapisz-Osadnik (2021) et de Pausé et Tutin (2022) qui se sont principalement appuyés sur des corpus oraux et médiés. Ces travaux proposent une première approche intéressante de ce qui pourrait être fait dans les années à venir avec des corpus oraux massifs et annotés.

Dans la langue courante, la notion de *motif* revêt deux acceptions : (1) raison, motivation, ce qui pousse A à réaliser l'action B ; (2) ornement souvent symétrique et récursif et inspiré d'un thème. L'accent est mis sur la dimension processuelle (1) et la dimension thématique et itérative (2). Dans le domaine de la phraséologie, le terme de *motif* renvoie à des patrons lexicaux ou des suites d'unités linguistiques congruentes, statistiquement productives et réalisant une fonction discursive particulière. Il s'agit d'une *construction discursive*, pouvant être en partie variable (Longrée et Mellet, 2013). L'accent est mis sur le contenu lexical.

Dans le cadre de cette étude, le *motif* est considéré comme un ensemble thématique observé de manière récurrente dans l'interaction dont les spécificités sémantiques et conceptuelles permettent d'articuler tout un inventaire de constructions linguistiques ayant diverses fonctions pragmatiques¹⁰. Prenons par exemple le motif de *chaleur* auquel se rattache la notion de *motivation* (*je suis chaud, on commence quand tu veux !*), de *difficulté* (*cet exercice est trop chaud ! j'abandonne !*) ou de *danger* (*on décampe ! ça commence à devenir chaud ici !*). Ces motifs s'actualisent en contexte, et de par la potentialité interprétative dont ils font l'objet, autorisent une certaine *créativité linguistique* permettant l'émergence d'emplois métaphoriques ou étendus différents du sens initial attribué au motif.

2.4. Notion de métaphore hyperbolique

Le motif de la mort est présent dans certaines expressions considérées comme des *métaphores hyperboliques* (Kerbrat-Orecchioni, 2014). La métaphore hyperbolique constitue un procédé linguistique par lequel une analogie entre deux concepts induit un renforcement de sens du comparé par le comparant. Par exemple, en français, l'expression *mourir de rire* n'est pas interprétable dans un sens littéral, mais désigne plutôt l'action de rire de manière excessive. De façon similaire, il est possible de dire en japonais *shinuhodo warau*¹¹. Dans les deux langues, les séquences *mourir de* en français et *shinuhodo* en japonais sont des matrices lexicales (Anscombe, 2011) constituées de parties fixes et mobiles, et portent sur le motif de la mort. Le sémantisme propre à la notion de mort renforce l'intensité de l'action ou de l'état du sujet, comme si telle action ou tel état pouvait provoquer le décès du sujet. Ainsi, le motif de la mort possède une véritable affinité pour la création de métaphores et de constructions hyperboliques en français et en japonais, ce que nous expliquerons plus en détail dans la synthèse des résultats.

3. Cadre méthodologique

Les données¹² du corpus ont été sélectionnées en fonction de trois critères : l'actualité des données, leur authenticité et leur caractère oral (ou *oral scriptural* dans le cas des données de SNS). Nous avons ainsi opté pour trois sources d'extraction pour nos occurrences. Pour le corpus français, nous nous sommes servis du métacorpus CEFC¹³ et du corpus Eslo2¹⁴ interrogeable avec le langage de requête CQL¹⁵ via le Lexicoscope

¹⁰ Il y a bien évidemment d'autres définitions du *motif*. Toutefois, étant donné l'inflation terminologique dont fait l'objet cette notion, notamment en linguistique et en littérature, nous nous restreindrons volontairement à notre définition et aux approches citées plus haut.

¹¹ [死ぬほど笑う] en caractère japonais 死ぬ = mourir, ほど = notion de degré, 笑う = rire.

¹² Sans grandes surprises, les données obtenues sur les corpus oraux étaient relativement maigres, que ce soit en japonais ou en français, moins de 10 occurrences par expression. En revanche, l'extraction des données sur Twitter a donné de très bons résultats. Nous avons ainsi constitué des sous-corpus d'environ 1000 occurrences pour chaque expression, les extractions s'étalant sur une période de 2020 à 2022.

¹³ CEFC (ORFEO). <http://ortolang107.inist.fr/?locale=fr>

¹⁴ Enquêtes sociolinguistiques à Orléans. <http://eslo.huma-num.fr>

¹⁵ Corpus Query Language.

2.0¹⁶. Les corpus japonais sélectionnés sont le BCCWJ¹⁷ et le CEJC¹⁸. Enfin, afin de traiter des données plus volumineuses et observer des variations à la fois au niveau de la forme et de l'emploi, nous avons choisi d'élargir nos données au réseau social Twitter. Les formes étudiées ont été sélectionnées en fonction des spécificités suivantes :

- Ce sont des expressions réactives
- Ce sont des séquences à fonction expressive et/ou évaluative
- Ces séquences présentent une idiomatité plus ou moins forte
- Ce sont des expressions phrastiques à temps fini
- Ce sont des expressions avec un degré relatif de fixité

En fonction de ces spécificités, nous avons focalisé notre attention sur les expressions suivantes :

Expressions FR	<i>je suis mort</i> (et ses variantes <i>j'suis mort/chui mort</i>) <i>c'est mort !</i>
Expression JP	死んでる <i>shinderu</i> (verbe à l'infinitif [<i>shinu 死ぬ</i>]+ morphème verbal à l'aspect duratif ou parfait [<i>teiru テイル</i>] + troncation du son [<i>i イ</i>] fréquente à l'oral)

Tableau 1 - Les expressions sélectionnées pour l'étude

Concernant la méthode de recueil des données, nous avons adopté deux stratégies. Pour le recueil des données sur les corpus déjà construits (Lexicoscope, BCCWJ, CEJC), nous avons mis en place une procédure d'extraction habituelle. Nous avons tout d'abord interrogé l'interface de requête multicritère des deux corpus puis nous avons affiné notre requête à l'aide du langage de requête CQL en fonction des sorties que nous avons eues. Nous avons ensuite réuni nos extractions dans un tableau Excel. Pour ce qui est des données Twitter, nous avons utilisé *Snsrape*¹⁹, un outil d'extraction permettant de réunir tous les tweets en français contenant les chaînes de caractères spécifiées. Pour mettre en œuvre cet outil, nous avons employé un script python élaboré par Martin Beck²⁰ que nous avons modifié pour nos besoins. Les sorties sont directement compilées sous forme de tableau Excel.

À l'issue de ces deux phases d'extraction, nous avons procédé à une analyse dans une approche mixte *corpus based/corpus driven* (Tognini-Bonelli, 2001). Après la première observation de notre corpus, nous avons d'abord conçu une précatégorisation des occurrences extraites selon des critères sémantiques, référentiels²¹ et pragmatiques. Nous avons aussi observé les structures combinatoires et syntaxiques de l'expression afin de déterminer le degré de figement des expressions observées. Enfin, nous avons procédé à une analyse par étapes successives en ajustant notre catégorisation en fonction des nouveaux éléments retrouvés dans les corpus, ou lors de l'analyse préliminaire des données.

¹⁶ Lexicoscope 2. http://phraseotext.univ-grenoble-alpes.fr/lexicoscope_2.0/

¹⁷ Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese. <https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search>

¹⁸ Corpus of Everyday Japanese Conversation. <https://chunagon.ninjal.ac.jp/cejc/search>

¹⁹ <https://github.com/JustAnotherArchivist/snsrape>

²⁰ <https://github.com/MartinKBeck/TwitterScraper/blob/master/snsrape/python-wrapper/snsrape-python-wrapper.py>

²¹ Dans le sens de ce sur quoi porte le processus de mort, c'est-à-dire le référent.

4. Analyse et modélisation des données

Dans les sections qui suivent, nous allons présenter quelques résultats issus des analyses effectuées sur les données des corpus en français et en japonais.

4.1. Typologie des sens et fonctions observées dans les données

Afin de catégoriser les différents types d'emplois observés, nous avons opté pour la classification fonctionnelle représentée dans le Tableau 2 ci-dessous :

	<i>être mort</i> (FR)		<i>shinderu</i> (JP)
	<i>je suis mort</i>	<i>c'est mort</i>	
Fonction 1²² : état de mort biologique (ANIMÉ)	Oui	Non	Oui
Fonction 2 : arrêt de fonctionnement (INANIMÉ)	Non	Oui	Oui
Fonction 3 : fatigue physique ou mentale	Oui	Non	Oui
Fonction 4 : être compromis, être dans une situation périlleuse	Oui	Non	Non
Fonction 5 : exprime la moquerie / dédain ou sarcasme / humour / surprise grande	Oui	Non	Non
Fonction 6 : marque la fin, le caractère inexorable de qqch., fatalité, démotivation	Non	Oui	Oui
Fonction 7 : lieu ou situation peu animée, peu enthousiasmante	Non	Oui	Oui
Fonction 8 : refus	Non	Oui	Non
Fonction 9 : incapacité ou impossibilité de réaliser une action ou un évènement	Non	Oui	Non
Fonction 10 : forte satisfaction	Non	Non	Oui
Fonction 11 : intensifieur en chaîne²³ (-<i>sugite</i> + <i>shinderu</i>)	Non	Non	Oui

Tableau 2 - Typologie contrastive des types d'emploi observés entre *être mort* et *shinderu*

Dans la section qui suit, nous allons illustrer chacun de ces emplois que nous analyserons ensuite.

4.2. Les emplois communs repérés dans les données en français et en japonais.

En premier lieu, nous allons aborder quelques emplois en français et japonais qui présentent certaines similarités.

²² Lors de notre analyse, nous avons considéré une fonction comme productive lorsque celle-ci apparaissait plus de 100 fois sur les 100 occurrences totales des sous-corpus.

²³ Nous définissons la notion d'« intensifieur en chaîne » comme une séquence dont chaque élément renforce ce qui le précède de manière rétrograde. On pense notamment en français à l'expression *c'est vraiment trop bien !*.

4.2.1. *Le sens de mort biologique*

Ex. 1

[spk3] chez vous à euh/depuis ça faisait/hm/vous êtes venue y a longtemps ? /euh je suis venue en

[spk2] quatre-vingt-cinq en quatre-vingts

[spk2] **mon mari est mort** en quatre-vingt-deux quatre-vingt-cinq

[spk3] quatre-vingt-cinq

[spk2] hm

corpus Eslo2, ENT/ESLO2_ENT_1030_C.conll#0#3327

Dans cet extrait, on peut observer le sens habituel de mort biologique. Il s'agit de l'emploi premier et non métaphorique du terme *mort*. La mort est ici perçue comme l'arrêt définitif des fonctions vitales nécessaire au vivant. L'ajout d'un complément de temps est fréquent avec le sens habituel, car il permet d'ancrer le décès dans une temporalité. On pourra remarquer plus tard que ce complément de temps ne semble pas se retrouver dans les acceptions métaphoriques, car cela actualisera automatiquement le sens de mortalité.

Ex. 2

小村は、倒れた男のそばへ行って、かがみ込むと、「— 死んでる」と、言った。

Translitt.²⁴ : (Komura wa taoreta otoko no soba e itte kagamikomu to *shinderu* to itta)

Trad.²⁵ : (Komura s'approcha de l'homme à terre, s'accroupit et dit : « **Il est mort** ».)

BCCWJ, 赤川(1990) 『雨の夜、夜行列車に』

Concernant l'emploi de la forme *shinderu* en japonais, nous voyons dans l'extrait ci-dessus que l'homme qui s'appelle Komura emploie cette forme pour désigner l'état de mort biologique de l'homme à terre. Il est intéressant de noter qu'en japonais, la précision de ce qui est le sujet de l'action ou de l'état dans un énoncé n'est pas grammaticalement obligatoire. Dans l'exemple ci-dessus, Komura utilise le terme *shinderu* (utilisé sans pronom personnel) en voyant un homme à terre et ce contexte nous permet à lui seul de comprendre que le sujet référentiel de la forme *shinderu* est cet homme.

4.2.2. *Le sens de fatigue physique ou mentale*

Ex. 3

[spk2] oh ça m' a tué le/chez Poupou au début j'étais là je dormais à moitié/Jérôme il/ça va tu es sûre ? /qu' est-ce que tu as ? tu fais la gueule ?

[spk2] mais je dis putain mais non je fais pas la gueule **je suis morte**

[spk3] bah la la piscine ça fatigue/oh il me dit j' aime pas il me dit j' aime pas quand tu parles pas là

Corpus Eslo2, REPAS/ESLO2_REPAS_1256_C.conll#0#601

Le deuxième emploi présenté ici est celui qui permet d'exprimer la fatigue physique ou mentale. Dans cet extrait, la locutrice discute avec un autre locuteur et emploie « je suis morte » pour exprimer son état de fatigue physique. Cette interprétation est confirmée par la remarque du locuteur suivant qui mentionne que

²⁴ Translittération en alphabet roman.

²⁵ Traduction de notre fait.

la piscine, « ça fatigue ». Le motif de la mort permet d'activer un sens de déclin des capacités physiques engendrant un état de faiblesse. Il s'agit ici d'un emploi réactif, généralement à polarité négative, et dont la fonction de mise en valeur de l'état physique déclinant repose sur le décalage entre la situation de fatigue qui en somme est assez banale et la situation de mort qui constitue l'étape finale de la dégradation des fonctions vitales.

Ex. 4

連勤ラストだけど疲れすぎて死んでる

Translitt. : (renkin rasuto dakedo tsukaresugité *shinderu*)

Trad. : (C'est le dernier jour de travail d'une longue série, je suis mort de fatigue)

https://twitter.com/mirimoe_sukipi/status/1476701528681775108

Comme l'exemple en français, les emplois de la forme *shinderu* en japonais permettent au locuteur d'exprimer la fatigue physique ou mentale. Dans l'extrait ci-dessus, l'utilisateur de Twitter exprime sa fatigue causée par le fait d'avoir travaillé plusieurs jours d'affilée en employant la forme *shinderu*. En outre, il est intéressant de noter que dans l'extrait ci-dessus la forme *shinderu* est employée avec la particule-*sugité* qui permet au locuteur de désigner l'excessivité de l'état de fatigue. L'intensifieur en chaîne composé des formes *sugité* et *shinderu* est fréquent dans notre corpus.

4.2.3. *Le sens de fin, de caractère inexorable et de fatalité*

Ex. 5

(Contexte : le locuteur s'exprime sur Twitter concernant un rendez-vous galant)

Bon, bah **c'est mort**. Tant pis.

C'était déjà sympa d'avoir vécu ça, ça faisait longtemps. <https://t.co/7F06lx7v2P>

<https://twitter.com/LudivinDivin/status/1476669029158903818>

Cet exemple montre un emploi évaluatif de *c'est mort* dans le sens de résignation face à l'inexorable, la fatalité ou une fin inévitable. Dans ce tweet, le locuteur s'exprime après un rendez-vous galant qui s'est plutôt bien déroulé, mais qui semble-t-il ne donnera pas lieu à un second rendez-vous. Le locuteur semble ici exprimer sa résignation face à l'issue inexorable de ce rendez-vous. Cette interprétation est confirmée par la postposition de l'interjection « tant pis » qui exprime la résignation face à l'inéluctable. Le motif de la mort est associé ici à une finalité qui ne peut être évitée, ainsi qu'à l'incapacité ou l'impossibilité de revenir en arrière. Le locuteur emploie donc ce phraséologisme pour exprimer son incapacité à concrétiser une expectative, situation involontaire que le locuteur subit malgré lui et qui l'affecte négativement. Le sentiment souvent associé est la déception.

Ex. 6

明日のテスト死んでるからもういい

Translitt. : (ashita no tesuto *shinderu* kara mōii)

Trad. : (C'est mort pour l'examen de demain, je ne me fais pas d'illusions)

https://twitter.com/quoka_fan/status/1532764186811727872

Dans l'extrait ci-dessus, le sens de la forme *shinderu* ne qualifie pas directement l'examen en soi, mais l'influence psychologique qu'a celui-ci sur le locuteur. En effet, la personne emploie cette forme plutôt pour exprimer le fait que ses chances de réussir son examen sont quasi nulles. En outre, nous observons la présence

de l'expression « *mōii* » qui est fréquemment employée dans le sens de « ça suffit, j'en ai marre, j'abandonne » en japonais. Ainsi, la forme *shinderu*, dans l'exemple 6, permet au locuteur d'exprimer son propre sentiment, en l'occurrence, sa démotivation par rapport à son examen et le fait qu'il ne puisse pas agir face à un résultat couru d'avance.

4.2.4. *Le sens de lieu ou de situation peu animé, peu enthousiasmant*

Ex. 7

[spk1] oui/journaux tabac euh loterie/hm/je peux vous dire que quand euh bon le/le fleuriste est fermé et Catherine/et ben c' est mort le/quartier/bah ouais ouais

[spk1] **ah c' est mort hein**

[spk2] mais le boulanger il est fermé le lundi ?

Corpus Eslo2 ENT/ESLO2_ENT_1023_C.conll#0#3563

Cet extrait montre un emploi de *c'est mort* pour caractériser une situation ou un lieu peu enthousiasmants, très calmes et frappés par une certaine lenteur. On peut observer deux locuteurs qui discutent à propos de commerces de quartier qui ne sont jamais ouverts le lundi, créant ainsi un phénomène d'inertie qui donne l'impression d'un quartier inanimé, sans aucune activité. C'est à l'écoute de cette constatation que l'un des locuteurs utilise *c'est mort*. Le motif de la mort est ici perçu comme l'inaction, l'immobilité propre à l'arrêt des fonctions vitales de la mort biologique. Cet emploi est principalement associé à un lieu, mais peut parfois désigner une situation ou un événement (par exemple : *ce mariage, c'est mort ! personne ne danse...*).

Ex. 8

秋葉原死んでる 🙄🙄🙄 多分買いたい物揃わない 🙄🙄🙄²⁶

一服できるところ開いてて良かった～(>.<)y-ooO²⁷

Translitt. : (Akihabara *shinderu* / tabun kaïtaïmono sorowanai / ippuku dekiru toko hiraitete yokatta)

Trad. : (Akihabara, c'est mort. Je n'aurai probablement pas tout ce que je veux acheter. Heureusement il y a au moins des espaces fumeurs pour que je puisse m'en griller une)

<https://twitter.com/81sennin/status/1251329425255219200>

Nous avons aussi pu observer dans les données en japonais quelques exemples de la forme *shinderu* employés dans le sens de lieu ou de situation peu animés, peu enthousiasmants. Dans l'exemple ci-dessus, nous pouvons observer le cas d'une locutrice dans l'incapacité d'acheter ce qu'elle veut, car les magasins de la ville d'Akihabara ne sont pas ouverts. Elle emploie donc ici la forme *shinderu* pour désigner le caractère inanimé du quartier Akihabara. Toutefois, il faut mentionner ici que c'est la locutrice qui juge la situation d'Akihabara comme inanimée par rapport à ses projets d'achat, autrement dit au travers de son point de vue subjectif. De ce fait, la forme *shinderu* permet ici également à la locutrice d'exprimer son mécontentement contre le quartier Akihabara.

²⁶ 🙄 : émoji désignant une personne qui pleure à voix haute.

²⁷ (>.<)y-ooO : émoticon désignant une personne qui fume une cigarette avec satisfaction.

4.3. *Les emplois divergents repérés entre les données en français et en japonais.*

4.3.1. *Les emplois propres au corpus en français*

a. Le sens d'être compromis ou dans une situation périlleuse

Ex. 9

Faut pas que ma mère apprenne ça sinon **je suis mort**

<https://twitter.com/GUILLAUMEGilda1/status/1626640410306134016>

Il s'agit ici de l'usage de la séquence *être mort* dans un emploi métaphorique en réaction à une situation dangereuse pour le locuteur. Cet emploi constitue un usage réactif à polarité négative qui permet de mettre en valeur le caractère périlleux d'une situation entraînant des conséquences fâcheuses pour le locuteur à la suite à d'une action malheureuse. Le motif de la mort est ici perçu comme un danger instinctivement évité par les êtres vivants, une situation suscitant la peur menant à une fin prématurée et irréversible.

b. Le sens d'incapacité, d'impossibilité de réaliser un évènement

Ex. 10

On devait faire une soirée tous les 3, biscuits apéro, petits fours, pommes de terre étoile et knaki balls pour notre fils et quiche saumon poireaux pour nous.. mais la gastro ou autre merdouille a frappé à notre porte, du coup je pense que pour demain **c'est mort**

https://twitter.com/SilenceOf_Space/status/1608868292877508608

Dans le tweet présenté ci-dessus, le locuteur évoque une fête en famille qui a été annulée en raison de l'état de santé de son fils. L'emploi de *c'est mort* marque l'incapacité ou l'impossibilité de réaliser une action. Il s'agit d'une situation involontaire et subie par le locuteur malgré lui. Il s'agit d'un emploi évaluatif à polarité négative qui est souvent associé au sentiment de déception ou de désillusion face à une expectative non réalisée. Le motif de la mort est employé ici pour mettre en valeur une finalité inexorable subie par locuteur, mais non souhaitée.

c. Le sens de moquerie, de dédain et de sarcasme

Ex. 11

@Krorys **j'suis mort** les RH qui répondent à son tweet en disant que ça se fait pas de manquer de respect aux gens de leurs statuts parce qu'ils vont faire sa réputation, on se croirait sur habbo hotel²⁸

<https://twitter.com/BeewerV2/status/1476659401893294095>

Dans ce nouvel extrait du corpus, *je suis mort* est employé pour exprimer le sarcasme, le dédain ou la moquerie. Il s'agit d'un emploi très récent²⁹ qui tend à gagner de l'ampleur chez les locuteurs adolescents et les jeunes adultes. La première intuition que nous avons eue sur cet emploi est qu'il constituait en réalité une contraction de l'expression *je suis mort de rire*. Toutefois, en observant les deux formes isolément, nous nous sommes aperçus que *je suis mort de rire* est en priorité associé à des situations humoristiques et cocasses, tandis que *je suis mort* se retrouvait principalement dans des situations où le locuteur critique ou

²⁸ Jeu social en ligne jouable sur un navigateur internet, très en vogue dans les années 2000.

²⁹ Cet emploi est peu fréquent jusqu'en 2014. À partir de là, la dimension sarcastique se fait très fréquente, alors que l'emploi lié à la cocasserie tend à perdre de la vitesse. Nous avons pu observer cela en faisant une extraction de toutes les occurrences de l'expression depuis 2006 (date de création de Twitter), jusqu'à 2022. L'observation de l'espace temporel entre les dates de publication des occurrences sarcastiques ou cocasses de *je suis mort* nous a permis d'évaluer cette productivité d'un emploi par rapport à l'autre.

porte un jugement de moquerie ou de dédain sur une situation, un fait ou un comportement. Dans le cas présent, il s'agit d'un emploi évaluatif à polarité négative se fondant sur le motif de la mort en tant que réaction physique mortelle. La situation suscite une moquerie tellement intense qu'elle provoquerait métaphoriquement le décès du locuteur. L'accent est donc mis sur la forte intensité émotionnelle et le décalage entre la situation jugée comme absurde par le locuteur et la gravité de l'état de mort.

d. Le sens de refus

Ex. 12

bientôt la nouvelle année et **c'est mort** je prend pas résolutions ça marche pas cette merde

https://twitter.com/kaliee_fd/status/1476694112099344389

Ce dernier exemple des emplois retrouvés uniquement en français a pour fonction d'exprimer un refus. Il s'agit sans doute de l'un des sens les plus fréquemment observés dans les données extraites de Twitter concernant la séquence *c'est mort*. Le motif de la mort employé dans cette métaphore hyperbolique est celui d'un processus irrévocable, d'un point de non-retour. Cette expression constitue un emploi réactif à polarité négative permettant au locuteur de marquer un refus catégorique et sans possibilité de retour en arrière. Contrairement à l'emploi de *c'est mort* comme expression de l'impossibilité, le locuteur ne subit pas la situation, mais la refuse de son propre chef. Il y a donc une forte agentivité dans l'emploi de *c'est mort* en tant que refus. Enfin, l'usage de l'expression s'accompagne en général d'un fort antagonisme, voire du reproche ou du sentiment de la colère.

4.3.2. Les emplois propres au corpus en japonais

a. Forte satisfaction

Ex. 13

やばいイケメンで死んでる  ³⁰


とりあえず原作のシャーロック・ホームズシリーズ読みたくなってきた

Translitt. : (yabai ikemen de *shinderu* / toriaezu gensaku no syârokku hōmuzu sirīzu yomitakunatte kita)

Trad. : (Ils [= personnages d'un dessin animé] sont trop beaux, je meurs ! Pour le moment, je suis de plus en plus tentée de lire la série originale de Sherlock Holmes.)

https://twitter.com/lapipi_03/status/1509502264695668736

Dans le tweet présenté ci-dessus, la locutrice parle avec son follower³¹ d'un dessin animé inspiré par la série des Sherlock Holmes. Cette dernière apprécie fortement les personnages de ce dessin animé et elle l'exprime avec l'usage la forme *shinderu*. Son emploi de la forme *shinderu* implique ici le fait que l'esthétique des personnages du dessin animé provoque une forte satisfaction chez la locutrice, une satisfaction telle qu'elle provoquerait métaphoriquement un état proche de la mort. Ainsi, la forme *shinderu* peut aussi être employée dans le contexte où le locuteur éprouve une forte joie ou satisfaction par rapport à un état des choses ou une situation.

³⁰  : emoji désignant une femme qui se couvre le visage avec sa main.

³¹ Utilisateur de twitter étant abonné au compte d'un autre, et pouvant interagir directement avec ce dernier.

b. Fonction intensifieur - *sugite* (excès) + *shinderu*

Ex. 14

帰りたいすぎて死んでる

Translitt. : (kaeritasugite shinderu)

Trad. : (je meurs d'envie de rentrer chez moi)

https://twitter.com/1701_1918/status/1476082364434780166

Comme nous l'avons vu précédemment dans le Tableau 2, la forme *shinderu* postposée à la particule-*sugite* constitue ce que nous appelons ici un intensifieur en chaîne. Dans l'exemple 14, la cooccurrence de la forme *shinderu* avec la particule-*sugite* permet au locuteur d'exprimer le fait que son envie de rentrer à la maison est excessivement forte au point de susciter un état métaphoriquement proche l'état de mort chez lui. Ainsi, la forme *shinderu* trouvée dans cet exemple a perdu son sens littéral (état de la mort biologique) et fonctionne plutôt comme un élément intensifiant le sentiment de la personne, l'état ou la situation.

4.4. Synthèse des spécificités et des contraintes d'usage repérées

L'analyse qualitative de ces quelques extraits du corpus nous a permis de modéliser le mécanisme pouvant expliquer la formation du sens et de l'emploi des expressions étudiées. Nous avons pu observer de manière récurrente que l'interprétation se fondait sur la mise en relation entre le vivant et l'état de mort (disparition, perte, absence de fonction, absence de mouvement³²). C'est justement ce parallèle entre deux domaines, a priori opposés, qui génère la dimension hyperbolique de la métaphore. Le schéma suivant illustre le fonctionnement des métaphores hyperboliques observées précédemment :

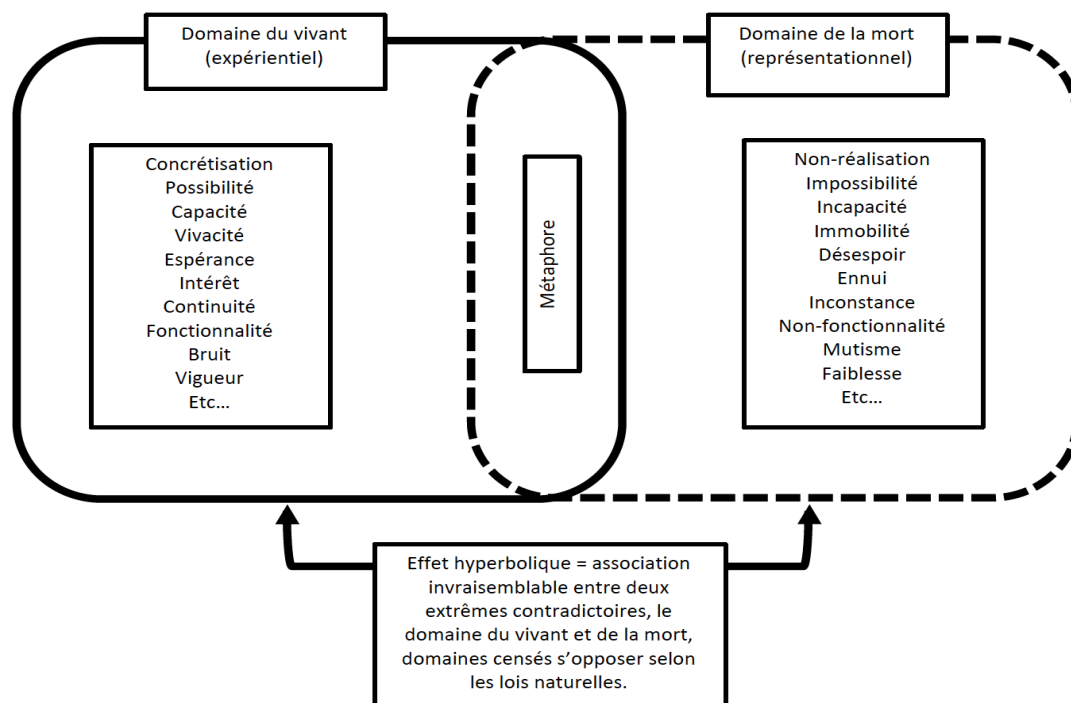


Figure 1 - Modélisation du fonctionnement des métaphores hyperboliques fondées sur le motif de la mort

³² Nous remercions l'évaluateur de ce texte pour cette remarque concernant l'absence de mouvement. Cet évaluateur a notamment mentionné que les toponymes *Aigues-Mortes* ou *Morteau* se fondaient sur le lien entre la mort et l'absence de mouvement.

La zone de contact entre les deux domaines est le lieu d'émergence de la métaphore. C'est dans cette zone que se produit une analogie implicite entre le domaine du vivant auquel appartient le locuteur (ou le sujet ciblé par la métaphore) et le domaine de la mort. Comme le montre le schéma, les caractéristiques des domaines s'opposent en principe. L'effet hyperbolique intégré à la métaphore se fonde sur l'association invraisemblable de ces deux domaines censés s'opposer selon les lois naturelles. Le décalage opéré entre le domaine du vivant et de la mort a pour conséquence de créer un effet d'exagération qui est à l'origine de la fonction d'intensification repérée dans nos exemples. Quand je dis « je suis mort », je ne dis pas simplement que je suis fatigué, mais également que je suis exténué physiquement et moralement. De même, quand je dis « Grenoble, le dimanche, c'est mort ! », je ne dis pas uniquement que la ville est ennuyeuse, je dis également qu'il n'y a absolument aucune activité ni aucun commerce d'ouverts.

En outre, les expressions observées sont dans la plupart des cas réactives et/ou évaluatives. Elles sont réactives, car elles succèdent pour la plupart à un stimulus (un évènement ou un dire), et elles sont évaluatives, car elle exprime le jugement négatif ou positif du locuteur sur le contenu dénoté. C'est généralement le contexte qui nous renseigne sur l'évaluation axiologique exprimée lors de l'emploi des expressions étudiées. Nous avons pu observer qu'une dimension expressive se superposait également à l'axiologie exprimée. Nous avons par exemple pu noter que les sentiments de mépris, de déception ou de désillusion étaient fréquemment associés aux emplois à polarité négative, alors que l'admiration, le soulagement ou la satisfaction se retrouvaient dans les emplois à axiologie positive. Nous allons, dans les sections qui suivent, synthétiser les spécificités d'emploi propres aux deux langues observées.

4.4.1. *En français*

L'examen de ces différents exemples tirés de notre corpus nous a permis d'observer certaines spécificités intéressantes. Globalement, nous avons observé majoritairement des sens à axiologie négative en français. Les occurrences observées étaient souvent la résultante d'une évaluation ou d'un affect à polarité négative. Le motif de la mort est principalement envisagé sous deux angles, celui du processus et celui de l'état. En tant qu'évènement, la mort est perçue comme un processus inexorable d'achèvement, comme le déclin voire la disparition totale des fonctions habituelles ou comme un obstacle insurmontable marquant la fin de toutes possibilités. En tant qu'état, la mort est perçue comme l'absence de vivacité, comme un état léthargique d'immobilité et de mutisme ou comme la vacuité, l'absence d'existence.

En outre, nous avons observé que les contraintes syntaxiques et temporelles propres au français avaient un effet sur l'actualisation du sens et de la fonction pragmatique des expressions observées. Ainsi, les expressions observées dans nos données étaient exclusivement employées au présent de l'indicatif. L'usage de la forme passée ou future active généralement le sens biologique habituel de la mort. On observe également des contraintes au niveau du référent et de l'usage du pronom personnel. Dans le cas de la première et de la deuxième personne, le sens actualisé est nécessairement métaphorique. Il paraît invraisemblable de dire que l'on est mort au moment où l'on est effectivement décédé. De même, on est très rarement amené à dire à un mort qu'il est mort en français. Dans le cas de la troisième personne, l'interprétation est plus ambiguë. En effet, les sens biologique et métaphorique semblent possibles selon le contexte d'emploi. Le calcul interprétatif se confirme généralement dans le contexte et avec la présence de déictiques temporels. Pour ce qui est des expressions *tu es mort/il est mort*, nous avons pu remarquer dans nos données que c'est le sens de menace qui prédomine. Si l'on observe maintenant, *c'est mort !* On remarque que le sens est nécessairement métaphorique, car le référent est en principe exophorique et désigne une situation, un évènement ou une action auxquels il est impossible d'associer le sens habituel de mort, sens associé par défaut à une entité biologique. Lorsque le référent est un objet inanimé, nous avons observé le sens de *ne plus être utilisable et ne plus remplir la fonction habituelle pour laquelle l'objet est utilisé*.

Enfin, nous avons pu noter que les expressions observées pouvaient exprimer un état mental particulier. Nous avons ainsi constaté une variété de sentiments tels que le sarcasme, le mépris, la déception, la désillusion, le désespoir, l'ennui, l'ironie ou la peur. Dans des cas plus rares, nous avons observé des fonctions illocutoires telles que la menace, la moquerie, le dénigrement ou le refus. Là aussi, c'est principalement le contexte qui permet d'activer ces deux dimensions.

4.4.2. En japonais

L'observation de nos corpus nous a permis de constater que les emplois de la forme *shinderu* en japonais partagent certains des sens et des fonctions que nous avons également observées dans les emplois des expressions *je suis mort* et *c'est mort* en français. Toutefois, nous avons également remarqué des différences entre ces deux langues.

En premier lieu, la forme *shinderu* ne désigne jamais le fait d'être compromis ou le fait d'être dans une situation périlleuse. Cela est notamment dû au fait que le sens littéral de la forme *shinderu* exprime du point de vue de sa morphologie flexionnelle l'état de mort déjà accompli alors que nous avons pu observer que l'expression *je suis mort* peut indiquer une situation dont la résultante provoquer la mort.

En outre, nous avons remarqué que l'emploi de la forme *shinderu* n'actualise pas les sens de moquerie, de dédain et de sarcasme retrouvés dans l'emploi de l'expression *je suis mort*. En effet, comme nous l'avons observé auparavant, l'expression *je suis mort* originellement dérivée de *je suis mort de rire* acquiert une dimension pragmatique lui donnant la possibilité d'exprimer la moquerie, le dédain et le sarcasme en fonction du contexte. Dans le cas du japonais, le seul emploi de la forme *shinderu* ne permet pas d'actualiser ce type d'illocutoire.

De plus, la forme *shinderu* ne peut pas être employée dans le sens de l'impossibilité. En effet, *shinderu* est un évaluatif permettant au locuteur d'évaluer un état des choses ou une situation, tandis que *c'est mort* se focalise sur l'action et peut dans certains cas exprimer une modalité aléthique permettant de préciser le degré de réalisabilité d'un événement ou d'une action. Dans le même ordre d'idée, la forme *shinderu* n'a pas non plus de fonction pragmatique du refus que possède l'emploi de l'expression *c'est mort* en français. Pour illustrer cela, nous pouvons proposer l'exemple suivant :

Exemple 1	J'ai un rhume. Le restaurant de demain, <u>c'est mort</u>	○
Exemple 2 (traduction de ①)	風邪をひいた。明日のレストランは <u>死んでる</u> 。 Translitt. : (kaze wo hiita / ashita no resutoran wa <u>shinderu</u>)	×
Exemple 3 (traduction de ①)	風邪をひいた。明日のレストランは <u>無理</u> 。 Translitt. : (kaze wo hiita / ashita no resutoran wa <u>muri</u>)	○

Tableau 3 - Exemples des contraintes d'emploi de *shinderu*

Le premier exemple du Tableau 3 montre un emploi classique de *c'est mort* dans son sens d'impossibilité. Dans le deuxième exemple, nous avons proposé une traduction littérale à l'aide de l'expression *shinderu*. Toutefois, employée ainsi, l'expression *shinderu* ne permet non pas d'exprimer une modalité aléthique comme dans le premier exemple, mais un état métaphoriquement similaire à la mort si difficile pour le sujet parlant que l'évènement prévu au restaurant ne se passera pas de manière agréable. Il y a aussi dans ce

deuxième exemple un fort sentiment de démotivation. Dans le troisième exemple, nous avons proposé une manière plus naturelle d'exprimer le sens d'impossibilité retrouvé dans *c'est mort*. Le terme *muri* (impossible, difficile à réaliser) est utilisé de manière préférentielle à l'oral en japonais dans ce type de contexte.

Enfin, il existe quelques sens et fonctions que nous n'avons observés que dans les occurrences de la forme *shinderu*. Comme nous l'avons analysé dans les sections précédentes, l'emploi de la forme *shinderu* peut actualiser des sens à axiologie neutre (employé comme intensifieur) et même positive. Par exemple, nous avons pu observer quelques cas intéressants de *shinderu* dans lesquels on observait un affaiblissement du sens de mort biologique au profit de l'émergence d'un sens fonctionnel dont la fonction principale est la mise en valeur du dire qui précède son usage. Ces emplois semblent révélateurs d'un début de figement de l'expression qui semble pouvoir s'employer comme un adjectif et peut ainsi porter le suffixe *-kunai*³³ qui marque la forme négative des adjectifs en *i*. Voici un exemple pour illustrer cette observation :

Ex. 15

あれ？これ新潟の高速道路死んでるくない？

Translitt. : (are kore Niigata no kōsoku dōro shinderukunai)

Trad. : (Hein ? Ça veut dire que l'autoroute à Niigata est morte, n'est-ce pas ?)

https://twitter.com/_tanuki_oyazi_/status/1604495332418940930

Dans cet exemple, le locuteur emploie *shinderu* en tant qu'adjectif ayant pour fonction de mettre en valeur l'état de l'autoroute qui n'est plus utilisable en comparaison de son état habituel. Cela se remarque notamment au fait que *shinderu* est employé avec le morphème de négation *-kunai*. L'emploi de ce suffixe *-kunai* constitue également une stratégie interactionnelle permettant au locuteur d'exprimer une question rhétorique à valeur expressive interpellant l'interlocuteur (du type : « l'autoroute de Niigata n'est-elle pas morte ? »).

5. Conclusion

Au terme de cet examen effectué sur un petit échantillon de données, et qui devra être étoffé dans des travaux ultérieurs, nous avons pu observer que les phraséologismes pragmatiques constituent un phénomène très présent dans l'interaction orale quotidienne. Sans prétendre à l'exhaustivité, ce travail donne un aperçu des éclairages intéressants que permet de donner la perspective contrastive appliquée à la phraséologie pragmatique. En outre, ce travail montre toute l'importance du travail sur des données authentiques et diversifiées (corpus oraux et réseaux sociaux).

Dans le cadre de cet article, nous avons fait le choix de nous concentrer sur les aspects sémantiques et pragmatiques. L'analyse a cependant révélé tout un ensemble de spécificités syntaxiques, morphologiques, sociolinguistiques et interactionnelles très intéressantes et encore peu décrites dans la littérature scientifique. Ces spécificités laissent présager de la complexité et de différents niveaux d'analyse possible des phraséologismes pragmatiques employés dans la conversation quotidienne. En outre, cette étude n'a pas à vocation de proposer un modèle stable et généralisable des expressions fondées sur le motif de la mort en français et en japonais, mais de proposer une première étude empirique fondée sur une démarche scientifique outillée. Il est évident qu'il faudra par la suite étendre cette étude à un plus grand volume de données. Il nous a également semblé que d'autres expressions utilisant le motif de la mort (par ex. : *c'est mortel !*; ADJ + à

³³ Il s'agit en réalité d'une forme composée du morphème *ku* ou *shiku* permettant d'associer le morphème de négation *-nai* à la base adjectivale.

mourir, avoir la mort, etc.) pouvaient rentrer dans le cadre de notre étude. Nous prévoyons d'explorer l'usage de ces expressions dans des travaux futurs.

Nous souhaitons continuer dans les prochains mois ce travail de description en étendant le spectre de notre recherche à d'autres motifs comme les parties du corps (Par ex. : je suis chauve ! /c'est le pied ! /目が無い/頭にくる) ou sur des états mentaux tels que la surprise ou l'incrédulité.

Références

- AOKI, S. (2017). Maegaki [« Préface »]. In Aoki, S. (Eds.) *Studies at the forefront of French Linguistics*, 5. Hitsuji shobō, iii-xix.
- ANSCOMBRE, J-C. (2011). Figement, idiomaticité et matrices lexicales. In Anscombre J-C. & Mejri S. (Eds.) *Le figement linguistique : la parole entravée* (p. 17-40). Honoré Champion.
- BALLY, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Georg et Klincksieck.
- FÓNAGY, I. (1982). *Situation et signification. Pragmatics & beyond*, III : 1. John Benjamins.
- FUJIMURA, I. (2020). Constructionnalisation : Étude contrastive franco-japonaise. Présentation. *Langages*, 220, 9-20.
- GHARBI, N. (2020) *Analyse sémantico-pragmatique et discursive : les formules expressives de la conversation*. [Thèse de Doctorat, Université Grenoble Alpes ; Université de Sfax]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-03172010>.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2014). L'hyperbole : approche rhétorique, énonciative et interactionnelle, *Tranel*, 61-62, 7-23.
- KLEIN, J.-R., & LAMIROY B. (2011). Routines conversationnelles et figement. In ANSCOMBRE J-C. & MEJRI S. (Eds.), *Le figement linguistique : la parole entravée* (p.195-214). Honoré Champion.
- KRZYŻANOWSKA, A., GROSSMANN, F. et KWAPISZ-OSADNIK, K. (2021). *Les formules expressives de la conversation : analyse contrastive : français - polonais - italien*. Episteme.
- LADREYT, A. (2022). *Une étude linguistique de l'emploi des phraséologismes pragmatiques à fonction expressive de la conversation quotidienne chez des locuteurs japonophones du français de niveau avancé*. [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-03925334>.
- LÓPEZ SIMÓ, M. (2016). *Fórmulas de la conversación. Propuesta de definición y clasificación con vistas a su traducción español-francés, francés-español*. [Thèse de Doctorat, Université d'Alicante, Espagne]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53905/1/tesis_mireia_lopez_simo.pdf.
- LONGRÉE, D, & MEILLET, S. (2013). Le motif : une unité phraséologique englobante ? Étendre le champ de la phraséologie de la langue au discours. *Langages*, 189(1), 65 à 79. <https://doi.org/10.3917/lang.189.0065>.
- MATSUMURA, A. (1995). *Daijisen* (Dictionnaire Japonais). Shōgakukan.
- PAUSÉ, M.-S. & TUTIN, A. (2022). Some Insights on a Typology of French Interactional Prefabricated Formulas in Spoken Corpora. In CORPAS PASTOR, G., MITKOV, R. (Eds.) *Computational and Corpus-Based Phraseology. EUROPHRAS 2022. Lecture Notes in Computer Science*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15925-1_14.
- TOGNINI-BONELLI, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins Publishing Company.
- TUTIN, A. (2019). Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de lexicologie*, 114(1), 63-91. <https://doi.org/10.1512/isbn.978-2-406-09539-2.p.0063>.

ANALYSE DES ERREURS VERBALES DANS UN CORPUS D'APPRENANTS SINOPHONES DE NIVEAU B1-B2 DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Jingrao Li

jingrao.li@univ-grenoble-alpes.fr

Laboratoire LiDiLEM, Univ. Grenoble Alpes, France

1. Introduction

Parce que les verbes sont invariables en chinois, la maîtrise des verbes en français avec un système complexe de temps/aspect/mode est un enjeu majeur pour les apprenants sinophones du français. Les données écrites ou orales produites par les apprenants constituent une ressource centrale pour étudier l'acquisition d'une langue seconde (Granger, Gilquin & Meunier, 2015), mais elles restent rares en français langue seconde, notamment pour les apprenants sinophones. Cette étude vise à montrer l'intérêt d'un corpus d'apprenants chinois de français afin de mieux identifier les régularités des erreurs verbales produites par les locuteurs des apprenants B1-B2 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), à l'aide d'une annotation systématique. Elle tentera ensuite d'expliquer ces erreurs, ce qui permettra d'envisager la conception de supports pédagogiques adaptés au public sinophone. Dans cet article, nous commencerons par une brève présentation du corpus d'apprenants. Nous aborderons ensuite la question des erreurs lexicales dans les corpus d'apprenants. Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthode de constitution et de traitement de notre corpus d'apprenants. Enfin, nous présenterons les résultats des analyses quantitative et qualitative.

2. Corpus d'apprenants et erreurs lexicales

Les corpus d'apprenants se sont beaucoup développés depuis les années 1980, notamment pour l'anglais (Granger et al., 2015), l'espagnol (Alonso Ramos et al., 2010), ainsi que pour le français (ex. : French Interlanguage Database [FRIDA, Dagneaux, Denness & Granger, 1998], Dire Autrement [Hamel & Milicevic, 2007]). Cependant, il existe peu de corpus concentrés sur les apprenants sinophones.

En raison de grandes différences entre le français et le chinois, la difficulté d'apprentissage en français chez les étudiants chinois fait l'objet de nombreuses études en français langue étrangère (Wang, 1993 ; Zhang & Wu, 2014 ; Zhang, 2016). L'une des méthodes les plus employées pour faire ressortir ces difficultés consiste à analyser les erreurs commises par les apprenants (Ying, 2013 ; Yan, 2017 ; Li, 2018). Cependant, peu d'études se concentrent sur les erreurs de verbe, bien que cette partie du discours soit le cœur de la phrase et qu'il existe des constructions verbales extrêmement complexes en français. Compte tenu de l'importance du verbe et de la grande différence entre le verbe en chinois et en français, les erreurs verbales méritent véritablement une attention particulière. La thèse de Yan (2017), qui s'est concentrée sur les erreurs verbales des apprenants sinophones dans les écrits académiques, fournit une très bonne base en combinant l'observation des erreurs verbales et le statut des apprenants sinophones, bien qu'elle n'ait pas développé une annotation détaillée dans le corpus. L'annotation des erreurs dans le corpus constitue une démarche originale dans le domaine de l'analyse des erreurs grâce au développement de la technologie. Nous parlerons de son intérêt plus tard.

En somme, étant donné le faible nombre de corpus d'apprenants sinophones du français langue étrangère et le peu d'études se concentrant sur l'analyse des erreurs verbales chez les apprenants sinophones, en adoptant une démarche d'annotation systématique dans le corpus, nous avons décidé de développer un corpus d'écrits académiques d'apprenants sinophones de niveau B1-B2, incluant une annotation détaillée des verbes et des

erreurs verbales. Les apprenants de niveau B1-B2 sont des « utilisateurs indépendants » selon les critères du CECRL. À ce niveau, ils acquièrent des constructions relativement complexes et ont tendance à les appliquer à l'écrit pour s'exprimer plus précisément. Ils ont donc davantage d'occasions de faire des erreurs que les débutants qui n'utilisent que des structures de base. C'est pourquoi nous avons choisi ce public comme sujet d'étude.

La notion d'erreur est complexe. Il s'agit d'un concept relatif qui implique une déviation par rapport à une norme. Comme nous nous situons dans un contexte académique, nous avons adopté une norme prescriptive pour identifier les erreurs, selon laquelle une erreur est un écart par rapport à une forme normative et privilégiée. Nous nous appuyons ainsi sur des ouvrages de référence tels que le dictionnaire Petit Robert.

Les erreurs constituent des indicateurs significatifs du processus d'apprentissage, surtout quand elles sont catégorisées afin de révéler des régularités. Afin d'atteindre cet objectif, des grilles d'erreurs ont été développées, tant dans les études sur les langues premières que sur les langues secondes (Dagneaux *et al.*, 1998 ; Anctil, 2010 ; Ying, 2013 ; Yan, 2017). Notre étude portant particulièrement sur les erreurs verbales, nous avons largement adopté la grille d'erreurs de Yan (2017) en reprenant ses quatre grandes catégories d'erreurs : au niveau morphologique, au niveau sémantique et des cooccurrences lexicales, au niveau grammatical et syntaxique, et au niveau du registre de l'écrit au contexte scolaire. Nous avons modifié certains éléments, par exemple, les erreurs de temps ont ainsi été intégrées au niveau sémantique et non au niveau morphologique. Plusieurs typologies en français et en anglais prêtant une attention particulière à la combinatoire lexicale (Granger, 2007 ; Anctil, 2010) nous ont énormément inspirée. Dans la partie suivante, nous présentons la typologie détaillée des erreurs.

Cependant, les grilles d'erreurs seules ont des limites en tant qu'outil d'analyse. Quand les erreurs sont extraites de leur contexte, il est parfois difficile d'identifier les circonstances où elles se produisent et d'analyser les contextes sans erreurs. Pour pallier ces inconvénients, nous avons décidé de procéder à une annotation systématique des verbes et des erreurs verbales dans le corpus, comme dans d'autres études (Dagneaux *et al.*, 1998 ; Granger, 2007).

L'annotation des corpus d'apprenants, qui consiste à ajouter des informations interprétatives aux corpus sans modifier le contenu original, présente de nombreux avantages (Granger *et al.*, 2015). Tout d'abord, elle offre la possibilité de situer les verbes et les erreurs verbales dans le contexte. De plus, comme nous le verrons, les annotations nous aident à analyser des informations détaillées, par exemple pour déterminer la nature grammaticale d'un mot ambigu, comme *analyse* qui peut être un nom ou un verbe en français. Par ailleurs, l'annotation XML nous permet d'intégrer des métadonnées qui comprennent des informations sur les rédacteurs : âge, nombre d'années d'étude du français, autres langues parlées et autres informations supplémentaires, basées sur les fiches sociobiographiques des apprenants. En outre, la classification des erreurs verbales est abstraite et nécessite une analyse concrète : l'étape d'annotation joue un rôle important dans la validation empirique de la grille d'erreurs élaborée. Enfin, les textes annotés en XML facilitent une analyse quantitative pratique, et la vérification à l'aide d'un concordancier peut être effectuée rapidement.

Pour le français, à notre connaissance, peu d'annotations systématiques de corpus d'apprenants ont été réalisées. Parmi les travaux les plus significatifs, nous pouvons citer le corpus FRIDA de Granger (2007), dont l'annotation des erreurs utilise le langage XML. À la lumière de ce travail, étant donné que notre étude porte sur les verbes, nous indiquerons le lemme du verbe, la catégorie d'erreurs et les sous-catégories d'erreurs dans les étiquettes. En revanche, contrairement à Granger (2007), nous avons choisi de ne pas proposer de corrections dans notre étude, car il y a potentiellement plusieurs corrections possibles, notamment pour les corrections sémantiques.

Nous allons maintenant présenter la composition du corpus et le schéma d'annotation.

3. Méthodologie : constitution du corpus et principes d'annotation

Afin d'élaborer un corpus d'apprenants indiquant des erreurs verbales, suite à l'élaboration d'une grille d'erreurs, nous avons codé les textes au format XML et intégré les métadonnées des rédacteurs. Nous avons ensuite annoté de manière semi-automatique les verbes et les erreurs verbales dans le corpus en indiquant le lemme du verbe, le type d'erreur et le sous-type d'erreur.

3.1. *La constitution du corpus*

Afin d'élaborer un corpus d'apprenants, nous avons collecté des essais auprès des apprenants sinophones à l'Université Grenoble Alpes, avec l'aide des enseignants¹. Les fiches sociobiographiques comprenaient des informations sur les rédacteurs, telles que l'âge, le niveau d'études, le nombre d'années d'étude du français, les langues acquises et les moyens d'aide à la rédaction. Les apprenants sont de niveaux B1 et B2 selon le CECRL. Le corpus est composé de 95 textes et contient un total de 50 014 mots. Plusieurs types de textes sont inclus dans le corpus : textes argumentatifs, textes descriptifs, résumés, lettres et commentaires. Certains textes sont écrits à la main lors d'examens écrits et d'autres sont saisis à l'ordinateur comme devoirs. Les textes manuscrits, qui ont été rédigés en un temps limité sans recours à des dictionnaires ou autres ouvrages de référence, ont été transcrits en respectant la mise en page, les sauts de ligne et les ratures des textes.

3.2. *Grille d'erreurs et schéma d'annotation*

Notre grille d'erreurs s'inspire des travaux de Yan (2017), mais précise certains éléments. Par exemple, bien que les erreurs de pronoms soient également traitées dans l'étude de Yan (2017), elles ne concernent que l'ordre pronom-verbe-adverbe. Nous pensons que les pronoms clitiques, qui sont assez particuliers aux langues romanes, méritent un type d'erreur spécifique. Par conséquent, nous avons traité toutes les erreurs de pronoms régis par le verbe.

Nous résumons notre grille d'erreurs dans le Tableau 1, en illustrant chaque type d'erreur verbale par des exemples extraits des écrits des apprenants.

¹ Nous tenons à remercier les enseignants qui nous ont aidés dans la collection des données, en particulier Rui Yan et Anne-Cécile Perre.

Classes d'erreurs	Types d'erreurs	Exemples	
Au niveau morphologique (MORPHO)	Erreurs de conjugaison et d'accord (CA)	Le narrateur choit (choisit) de faire une explication supplémentaire qui, néanmoins, ne se consacre pas au déroulement.	
	Erreurs d'orthographe d'usage (ORT)	Nous vous persuadons de ne pas supprimer (supprimer) cet évènement et de ne pas nous arrêter de nous plaire.	
	Erreurs de verbes fictifs (VFIC : néologisme)	Également, ils sont capables d' exhibitionner (montrer) leur talent musical sur scène.	
	Erreurs de sens lexical (SEN)	Utilisation inappropriée de synonymes (SNM)	Il y a beaucoup de techniques pour enrichir la syntaxe narrative, mais nous confinons (limitons) nos études aux éléments évaluatifs qui concernent directement à la structure interne.
Sens inadapté (SIN)		Je me permet de vous bien vouloir examiner la proposition consistant à faire endurer (durer) le festival musical à la fin de l'été.	
Au niveau sémantique et des cooccurrences lexicales (SEMAN)	Erreurs de temps/aspect/mode (TAM)	Supposons qu'il y a (ait) un concert gratuits, des artistes pourraient être invités pour participer au concert.	
	Erreurs de cooccurrences ² (COC)	Erreurs de cooccurrences avec un nom (CONO)	Les amateurs de la musique, notamment ceux qui ne sont pas très habituels à assister à un concert, sont (ont) accès à divers genres de musiques grâce à la gratuité de cet événement.
		Erreurs de cooccurrence avec l'adverbe ou le complément circonstanciel (COA)	Ce changement de la langue du signe conduit exactement (inévitablement) à l'incompréhension des interprétations.
Au niveau de la grammaire et de la syntaxe (GRASYN)	Erreurs de voix (VV)	Les gens qui passionnent à (qui sont passionnés par/qui se passionnent pour) la musique viennent ici, ils ont besoin des endroits pour dormir.	
	Erreurs de pronominaux (EPN)	Il faut rendre compte (se rendre compte) que tous les verdicts ne sont pas sans appel car la cour d'appel et la cour de cassation sont là pour contester des décisions litigieuses et inopportunes.	
	Erreurs dans l'ordre des mots (ORD)	Il est significatif puisque nous pouvons ainsi développer mieux (mieux développer) l'industrie.	
		Prépositions surnuméraires (PS)	J'attends de votre réponse (j'attends votre réponse), M. le maire, et je vous remercie par avance.
Omission de prépositions (OP)		La grande majorité de notre citoyens ont envie de participer (à) cet événement musical.	

² La cooccurrence lexicale restreinte fait référence aux propriétés combinatoires des unités lexicales qui ont tendance à apparaître ensemble.

	Erreurs de prépositions (PREP)	Utilisation erronée de prépositions (EP)	On pourrait encourager notre peuple de (à) chanter.
	Erreurs de pronoms (PRO)	Le concert est important, ne seulement pas les commerçant, mais aussi les artistes, peuvent le bénéficier (en bénéficier).	
	Structures syntaxiques erronées (SYN)	Redondance syntaxique (RS)	Je vous prie d'agrèer , le maire de la ville, je vous présente mes respectueuses salutations. (Je vous prie d'agrèer mes respectueuses salutations)
Omission syntaxique (OS)		Je sais que cette décision (est prise) à cause des raisons financières, mais je voudrais vous expliquer les avantages que ce concert représente et vous peut-être changez votre avis.	
Erreurs de constructions syntaxiques (CS)		Plus profondément, cela va ouvrir une plus grande porte pour nous d'aller plus loin (pour aller plus loin/pour que nous puissions aller plus loin/pour nous permettre d'aller plus loin)	
Au niveau du registre de l'écrit au contexte scolaire (CONT)	Expressions non conformes au registre de l'écrit au contexte scolaire (REG)	Remontons le fil de l'histoire, la génération de nos grands-parents revendique rarement le bonheur au travail car on bossait (travaillait) juste pour subvenir à ses besoins.	

Tableau 1 – Grille d'erreurs verbales

Nous avons intégré la grille d'erreurs dans un schéma d'annotation, suivant les recommandations de la Text Encoding Initiative, qui vise à fournir des recommandations pour l'encodage des données numériques textuelles (Burnard, 2014). Deux annotateurs ont été impliqués dans le travail de vérification de l'annotation.

L'élément <teiHeader> a été utilisé pour caractériser les métadonnées du fichier, notamment les informations sur les rédacteurs. Nous avons utilisé l'élément <w> pour les mots, avec l'attribut « pos » (catégorie grammaticale) et « lemma » (lemme du verbe). Nous avons annoté tous les verbes afin de calculer la proportion de verbes erronés, tandis que l'annotation du lemme nous aide à mettre en évidence les verbes les plus fréquemment utilisés. Nous avons attribué un code spécifique à chaque type et sous-type de notre grille d'erreurs, ce code étant destiné à être utilisé lors de l'annotation (voir Tableau 1). Par exemple, nous avons employé le code « MORPHO » pour désigner les erreurs au niveau morphologique, et le code « CA » pour les « erreurs de conjugaison et d'accord ». La Figure 1 est une illustration de notre schéma d'annotation :

```
Nous <w pos="v" lemma="aller">allons</w><w pos="v" lemma="se pencher" type="MORPHO"
subtype="CA">se pencher</w>sur la surdité en matière identitaire et culturelle, et <w pos="v"
lemma="mettre en oeuvre" type="SEMAN" subtype="SEN/SIN">mettre en oeuvre</w> dans quel
contexte les langues des signes <w pos="v" lemma="évoluer">évoluent</w>.
```

Figure 1 – Un exemple de texte annoté

Pour les verbes correctement employés, la balise « pos » indique le statut verbal, et la balise « lemma » présente le lemme du verbe. Pour les verbes erronés, comme la locution à verbe support *mettre en oeuvre*, outre le statut verbal et le lemme, la valeur « SEMAN » de l'attribut « type » indique qu'il s'agit d'une erreur sémantique, et le sous-type d'erreurs « SEN/SIN » signifie que le sens est inadapté.

Le corpus élaboré est en phrase de préparation pour une diffusion publique.

4. Analyse des résultats

À partir des textes annotés, nous avons pu calculer automatiquement la proportion de verbes utilisés incorrectement et observer la distribution des erreurs verbales afin d'identifier les principales difficultés des apprenants. Nous avons également procédé à une analyse qualitative des erreurs afin de mettre en évidence les circonstances dans lesquelles les erreurs se produisent fréquemment. Dans un troisième temps, nous avons essayé d'identifier les sources possibles d'erreurs pour anticiper les erreurs potentielles.

4.1. Analyse quantitative

Au total, notre corpus contient 5601 verbes, parmi lesquels 962 peuvent être considérés comme incorrects (17,2 %). Ceci est en accord avec les résultats de Ying (2013), qui montre que l'utilisation des verbes représente une difficulté majeure pour les apprenants sinophones. Nous allons analyser la distribution des erreurs selon les quatre catégories principales, les types et sous-types d'erreurs de notre grille.

Parmi les quatre grandes catégories, les erreurs « au niveau sémantique et des cooccurrences lexicales » (SEMAN) sont les plus fréquentes (41 %). Elles sont suivies par les erreurs de grammaire et de syntaxe avec un pourcentage presque égal (37 %). Cela montre que les apprenants ont des difficultés à maîtriser la valeur sémantique, la combinatoire sémantique et syntaxique d'une unité verbale. Les erreurs morphologiques ne représentent que 21 %, soit environ la moitié des deux précédentes. Si elles sont moins nombreuses chez les apprenants intermédiaires de niveau B1-B2, elles représentent tout de même un cinquième des erreurs, car les compétences linguistiques des apprenants sont encore en voie d'acquisition. Conformément aux observations de Yan (2017), les erreurs de registre de l'écrit au contexte scolaire sont les moins fréquentes avec un pourcentage de 1 %.

Quant à la répartition des erreurs en fonction des types d'erreurs, les erreurs de sens lexical (SEN, 25 %) sont les plus fréquentes. Parmi celles-ci, les erreurs de synonymes (SNM, 11%) et les erreurs de sens inadapté (SIN, 14 %) sont presque aussi fréquentes. Elles sont suivies par les erreurs de structure syntaxique (SYN, 17%), parmi lesquelles les erreurs d'omissions syntaxiques sont les plus fréquentes (OS, 8 %). Les erreurs de conjugaison et d'accord du verbe (CA, 16 %) arrivent en troisième position. Les erreurs de temps/aspect/mode (TAM) représentent 10 % du nombre total, presque équivalentes aux erreurs de préposition (PREP, 9%). Un autre type fréquent est celui des erreurs de cooccurrence (COC, 7 %).

Il est intéressant de noter que si nous calculons toutes les erreurs relatives aux conjugaisons du verbe, selon la personne, le temps, l'aspect et le mode, nous obtenons un résultat de 26 % au total, ce qui est un chiffre assez important. Conformément à notre hypothèse, les erreurs de temps/aspect/mode et de conjugaison et d'accord restent fréquentes chez les apprenants sinophones.

Après cet aperçu général des erreurs, nous allons maintenant présenter une analyse qualitative de chaque type d'erreurs.

4.2. Analyse qualitative

Les analyses qualitatives suivantes sont présentées dans l'ordre de la grille d'erreurs que nous avons élaborée (Tableau 1).

4.2.1. Erreurs morphologiques

Les erreurs de conjugaison et d'accord représentent les trois quarts des erreurs morphologiques. Parmi les erreurs de conjugaison, beaucoup sont dues à une confusion entre le deuxième et le troisième groupe de

conjugaison³. Il faut rappeler qu'une des principales difficultés du français est que l'accord n'est souvent pas entendu, mais seulement visible à l'écrit. Les erreurs d'accord concernent principalement la relation sujet-verbe et le participe passé. Les apprenants ont souvent commis des erreurs d'accord sujet-verbe avec des sujets postposés, comme dans l'exemple (1).

(1) *Dans la colonne verticale de droite se trouve* (correction proposée : *se trouvent*) *les vidéos concernées.*

Cependant, il faut souligner que ce type de phénomène pose également des difficultés aux apprenants natifs (Anctil, 2005, 2010 ; Li, 2018).

Pour l'accord du participe passé, nous avons relevé 15 erreurs relatives à des compléments d'objet direct placés avant le verbe (exemple 2), ce qui représente presque la moitié des erreurs d'accord du participe passé. Généralement, ce type d'accord n'est pas phonétiquement perceptible, ce qui peut accroître la difficulté dans la tâche d'écriture.

(2) *La manière que nous avons adopté* (correction proposée : *adoptée*) *ici pour calculer cette distance est « distance euclidienne ».*

En bref, la plupart des erreurs d'accord sont également des erreurs commises par des apprenants natifs, ce qui montre que les règles morphologiques de base semblent à peu près maîtrisées à ce niveau.

4.2.2. Erreurs sémantiques

Les « erreurs de sens lexical » qui concernent l'utilisation inappropriée des synonymes et le choix d'un verbe dont le sens est inadapté au contexte représentent plus de la moitié des erreurs sémantiques, tandis que les erreurs de temps/aspect/mode représentent environ un quart, et les erreurs de cooccurrence près d'un cinquième. En ce qui concerne les verbes dont le sens ne convient pas au contexte, nous avons remarqué des confusions entre des verbes présentant une similarité morphologique, notamment pour les paires verbales qui ne diffèrent que par le préfixe comme *endurer/durer* (3).

(3) *Je me permet de vous bien vouloir examiner la proposition consistant à faire endurer* (correction proposée : *durer*) *le festival musical à la fin de l'été.*

Il nous semble que la distinction entre certains verbes et leur forme avec préfixe constitue une difficulté majeure pour les apprenants sinophones. Nous avons observé plusieurs confusions entre les verbes *jouir* et *réjouir*, *présenter* et *représenter*, *s'unir* et *se réunir*. Les apprenants doivent être sensibilisés à la distinction entre les paires verbales.

Les erreurs relatives au mode verbal sont très fréquentes, notamment celles concernant le subjonctif et la confusion entre le participe présent et le participe passé. Sans surprises, le subjonctif pose de nombreuses difficultés. Ce mode est fortement sous-utilisé : dans beaucoup de cas où l'utilisation du subjonctif est nécessaire, les étudiants optent pour l'indicatif, ce qui représente 88,9 % des erreurs de subjonctif, comme on peut le voir dans l'exemple (4).

(4) *Et en pratique, il est ordinaire qu'une ou deux propositions qui résument toute l'histoire sont* (correction proposée : *soient*) *utilisées comme un commencement.*

³ En français, les verbes sont classés en trois groupes principaux selon la terminaison de leur infinitif. Le premier groupe comporte tous les verbes en *-er*, à l'exception du verbe *aller*. Le deuxième groupe englobe les verbes en *-ir* qui se conjuguent sur le modèle de verbes tels que *finir* ou *choisir*. Les verbes appartenant aux deux premiers groupes suivent des règles de conjugaisons spécifiques. Tous les autres verbes sans règles de conjugaison particulières sont regroupés dans le troisième groupe (*être*, *aller*, *sortir*...). Les conjugaisons des verbes appartenant aux deux derniers groupes sont souvent sujettes à des erreurs.

L'emploi du subjonctif nécessite une analyse à la fois syntaxique et sémantique. Nous avons observé que les emplois adéquats du subjonctif sont plutôt introduits par des conjonctions très caractéristiques comme *bien que* ou *avant que* (où le subjonctif est obligatoire), alors que les erreurs liées au subjonctif apparaissent souvent dans les cas où il nécessite une analyse sémantique de la part des apprenants. Il y a lieu de penser que les apprenants retiennent l'emploi du subjonctif de manière mécanique, mais qu'ils ne maîtrisent pas encore très bien la valeur sémantique qu'il exprime.

Pour les collocations verbe-nom, le nom garde souvent son sens habituel et constitue généralement la base, tandis que le verbe est choisi en fonction du nom et est sujet à des erreurs. Anctil (2010) a observé que le collocatif de sens « vide » est plus susceptible d'être soumis à des erreurs. Par exemple, dans (5), le verbe *faire* ne peut pas être combiné avec le nom *exemple*.

(5) *Dans le paragraphe 6 et 7, l'auteur nous fait (correction proposée : donner) un exemple : on écrit un texte sur ordinateur, mais brutalement l'ordinateur ne marche plus.*

Les verbes comme *être*, *avoir* et *faire* sont très fréquents et ne contribuent pas beaucoup à la construction du sens. C'est pourquoi leur utilisation erronée ne nous empêche pas trop d'accéder au sens cible, mais trahit le statut d'apprenants non natifs. Les erreurs de collocation de type Verbe+Nom et Verbe+Adjectif représentent 17 % des erreurs sémantiques. Cette présence significative semble confirmer le constat de nombreuses études (Bolly, 2008 ; Yan, 2017), selon lequel ce type d'erreur constitue des déficits résistants propres aux apprenants non natifs.

4.2.3. Erreurs grammaticales et syntaxiques

Parmi les 22 erreurs de voix, seules huit concernent l'utilisation de la voix active au lieu de la passive ou vice-versa, et les autres concernent les verbes pronominaux à valeur de passif (par exemple, *ce livre s'achète*). De manière générale, les erreurs de verbes pronominaux représentent 13 % des erreurs totales. C'est une proportion importante qui montre la difficulté des apprenants face à ce type de verbes, du fait de leur complexité avec quatre sens : sens réfléchi (*se lever, se coiffer*), sens réciproque (*se téléphoner, se rencontrer*), sens passif (*se prononcer, se vendre*) et sens absolu (*se passer, se trouver*). Les verbes pronominaux représentent un point grammatical tout nouveau pour les apprenants sinophones et constituent donc une spécificité dans leur apprentissage du français. Pour les erreurs sur l'accord du pronom réfléchi avec le sujet des verbes pronominaux, nous pensons comme Ying (2013) que les apprenants sont tellement habitués à mémoriser les pronoms *se* + verbe infinitif et qu'ils négligent parfois l'accord du pronom. Il s'agit dans ce cas d'erreurs de conjugaison et d'accord. Les autres erreurs liées aux verbes pronominaux, comme la redondance ou l'absence du pronom réfléchi, relèvent des erreurs grammaticales et syntaxiques, qui traduisent une confusion sur la fonction du pronom réfléchi. Cela montre qu'il y a un réel besoin de sensibiliser les apprenants à la fonction du pronom réfléchi *se* lors de l'apprentissage des verbes pronominaux.

Outre les verbes pronominaux, nous avons observé des confusions dans l'ordre des mots, assez souvent avec la suite verbe-adverbe, surtout avec le verbe composé et l'infinitif (exemples 6 et 7).

(6) *L'anglais des signes principalement est utilisée (correction proposée : est principalement utilisée) dans l'enseignement de l'anglais pour aider les élèves sourds.*

(7) *L'auteur le cite pour concrètement expliquer (correction proposée : expliquer concrètement) à la fois des aspects négatifs et l'effet du succès.*

Les erreurs d'omission syntaxique sont fréquentes, comme l'omission des verbes, des prépositions régies par le verbe, ou du complément des verbes. Nous avons également remarqué de nombreuses confusions entre *de* et *par* à la voix passive, un point grammatical complexe pour les apprenants non natifs

5. Interprétation des sources d'erreurs

Comme nous l'avons mentionné, l'identification des sources d'erreurs nous aide à anticiper les erreurs potentielles commises par les apprenants sinophones. Il y a lieu de penser que certains types d'erreurs sont simplement dus à un manque d'attention, comme les fautes d'orthographe d'usage. Hormis cela, nous avons identifié trois principales sources d'erreurs : une connaissance incomplète des règles grammaticales de la langue française, l'influence de l'anglais et l'influence du chinois.

5.1. Connaissance incomplète des structures de la langue française

Certaines erreurs sont dues à une maîtrise insuffisante de certaines structures du système linguistique français. Par exemple, le pronom *qui* peut être difficile pour les apprenants sinophones, en raison de son ambiguïté : toujours singulier quand il s'agit d'un pronom interrogatif (comme en 8) et parfois pluriel dans certains contextes comme pronom relatif (comme en 9). Les apprenants ne comprennent pas que les pronoms relatifs transfèrent les caractéristiques morphologiques de l'antécédent.

(8) *Qui parlent* (correction proposée : *parle*) ? *Qui ne parlent* (correction proposée : *parle*) pas ?

(9) *Aux yeux d'Aristote, ceux qui ne parle* (correction proposée : *parlent*) pas, *ne peut* (correction proposée : *peuvent*) pas penser.

Outre les erreurs probablement dues à une maîtrise insuffisante des structures de la langue française, nous pouvons également observer l'influence de la langue anglaise, première langue étrangère de nos apprenants sinophones.

5.2. L'influence de l'anglais

Comme mentionné dans l'introduction, la plupart des Chinois commencent dès l'école primaire à apprendre l'anglais, dont l'apprentissage est obligatoire jusqu'à l'enseignement supérieur. Par rapport au chinois, l'anglais présente davantage de similitudes avec le français sur le plan morphologique et syntaxique puisqu'il s'agit de deux langues indo-européennes. Il est donc inévitable que l'anglais influence l'apprentissage du français. Dans notre corpus, nous avons observé des traces d'anglais, notamment dans les erreurs de verbes fictifs et de constructions syntaxiques. Parmi 10 erreurs de verbes fictifs relevées dans notre corpus, trois reflètent une influence de l'anglais avec une adaptation à la morphologie du français (10) :

(10) *Également, ils sont capables d'exhibitionner* (correction proposée : *montrer*) leur talent musical sur scène.

En français, le verbe *exhibitionner* n'existe pas, tandis que le substantif *exhibition* peut désigner l'action de montrer au public, ce qui correspond au contexte de la phrase. Une des hypothèses suggère que l'apprenant ajoute *-er*, le suffixe verbal le plus fréquent en français, directement après le nom *exhibition* afin de le transformer en un verbe. L'autre hypothèse peut être l'influence de l'anglais, car il existe des mots morphologiquement similaires qui ont un sens correspondant : le substantif *exhibition* et le verbe *exhibit*. Par conséquent, il est également possible que l'apprenant crée un verbe français en ajoutant le suffixe *-er* après le substantif anglais *exhibition*. Dans ce cas, il s'agit d'une combinaison du sens en anglais et des règles morphologiques du français pour inventer le verbe *exhibitionner*.

À côté des erreurs de verbes fictifs, nous avons également remarqué une plus forte influence de l'anglais dans les erreurs sur les constructions syntaxiques (11).

(11) *Nous reproduisons trois récits de bagarre et montrons leurs styles et forces pour rendre lecteurs habitués* (correction proposée : *pour habituer les lecteurs*) aux caractères généraux des récits vernaculaires noirs.

Parmi les sept occurrences de la construction *rendre+Nom+Adj*, quatre sont mal employées, avec une surutilisation de cette construction, qui semble calquée de la construction anglaise *make+Nom+Adj*, par exemple, *The news made us very happy*. Cependant, l'emploi du verbe *make* en anglais est plus varié que

celui du verbe *rendre* en français, puisque l'adjectif peut être remplacé par un participe passé : *The strange noise made us frightened*, ce qui n'est pas permis en français avec *rendre*. À part l'influence de l'anglais, nous pouvons également constater l'influence du chinois, la langue maternelle des apprenants sinophones, surtout au niveau sémantique.

5.3. L'influence du chinois

Comme mentionné ci-dessus, le chinois et le français étant deux langues morphologiquement éloignées, l'influence du chinois est plus perceptible au niveau sémantique. Dans ce cas, nous identifions deux explications principales possibles : la confusion sur la connotation des synonymes et la polysémie en chinois transférée de manière inappropriée en français.

- Confusion sur la connotation

(12) *Les danseurs interprètes sont chargés non seulement d'exécuter des mouvements, mais aussi d'incarner des personnages, de jouer des situations dramatiques, voire de proférer* (correction proposée : *réciter*) *du texte.*

Dans l'exemple 12, le verbe *proférer* est traduit en chinois par 大声说 (*dà shēng shuō*), ce qui signifie « parler à haute voix ». Selon le dictionnaire Le Robert, la définition de *proférer* est « prononcer des paroles à haute voix, surtout quelque chose d'hostile ». La connotation négative du verbe *proférer*, à savoir « surtout pour quelque chose d'hostile », n'a pas été repérée dans sa traduction en chinois 大声说 (*dà shēng shuō*). Si l'étudiant a appris le verbe *proférer* par le biais de la traduction chinoise, il se peut qu'il ne connaisse pas sa connotation négative. Il y a lieu de penser que c'est la raison pour laquelle l'auteur a utilisé le verbe *proférer* pour exprimer le sens de « faire un discours à haute voix et l'articuler ».

- Polysémie du chinois transférée de manière inappropriée au français

Nous avons également remarqué que la polysémie du chinois est souvent transférée de manière inappropriée en français. Par exemple, l'utilisation du verbe *refléter* est une erreur récurrente chez les apprenants, car parmi les quatre occurrences du verbe *refléter* dans notre corpus, trois correspondent à des utilisations erronées. Le verbe *refléter* a le sens de « présenter une image, une expression plus ou moins fidèle de quelque chose, révéler une réalité intérieure » en français. La forme pronominale *se refléter* signifie donc « être indirectement illustrée de manière concrète ou caractérisée ». Ce sens est traduit en chinois par le verbe 反映 (*fǎn yìng*). Cependant, le verbe 反映 (*fǎn yìng*) est polysémique en chinois, et signifie aussi : « apparaître, révéler son existence », qui peut être traduit par *se manifester*. Dans l'exemple (13), on peut supposer que l'emploi erroné du verbe est dû à la confusion entre les deux sens de sa traduction chinoise 反映 (*fǎn yìng*).

(13) *La suspension de l'action se reflète* (correction proposée : *se manifeste*) *dans presque tous les procédés d'évaluation.*

Cette observation est cohérente avec l'hypothèse d'équivalence proposée par Swan (1997), selon laquelle l'apprenant a tendance à établir une équivalence stricte entre un mot dans la langue étrangère et son équivalent dans la langue maternelle, en considérant ces deux mots comme identiques. Il s'agit en fait d'une stratégie cognitive consistant à simplifier l'acquisition du lexique de la L2 en utilisant les connaissances de la L1. L'étude de Ying (2013) confirme également cette observation. Elle suggère que dans la production, à cause de compétences langagières insuffisantes, les apprenants n'arrivent pas à penser directement en français. Ils ont tendance à formuler d'abord les phrases ou le sens à exprimer en chinois, puis à les traduire en français. Vient ensuite une traduction mot à mot basée sur les correspondances déjà établies entre les verbes chinois et français dans les apprentissages précédents. Dans ce processus, les apprenants négligent souvent la polysémie des verbes en chinois, et trouvent leurs supposés équivalents en français, ce qui entraîne un transfert inapproprié.

L'examen des exemples ci-dessus permet de présumer que certaines pratiques d'apprentissage ont une forte influence sur l'acquisition lexicale, comme l'utilisation de dictionnaires bilingues. Plusieurs études consacrées à l'analyse des erreurs commises par les apprenants sinophones ont abordé le problème de l'utilisation excessive des dictionnaires bilingues, alors que les dictionnaires monolingues sont peu utilisés en Chine (Luste-Chaâ, 2010 ; Bohec, 2019). Yan (2017) émet l'hypothèse que les apprenants chinois qui ont l'habitude de se servir des dictionnaires sino-français ne maîtrisent pas pleinement les subtilités sémantiques des mots, car ces dictionnaires présentent souvent des traductions littérales sans contexte. Yan (2017) propose donc de sensibiliser les apprenants à la nature phraséologique de la langue et suggère de faciliter l'accès aux informations phraséologiques, par l'utilisation de corpus dans les apprentissages. En résumé, les traces de la langue chinoise que nous avons observées se concentrent sur des erreurs sémantiques, notamment en ce qui concerne la connotation différente entre le verbe en français et son équivalent en chinois, ainsi que la polysémie en chinois transférée de manière inappropriée en français.

6. Conclusion

Les corpus d'apprenants jouent un rôle important dans l'étude de l'acquisition d'une langue seconde et dans l'enseignement des langues. Malgré l'accroissement du nombre des corpus d'apprenants, les ressources concernant les apprenants sinophones de français langue seconde restent peu fréquentes. Nous sommes convaincue que ce corpus pourra servir de base empirique à la recherche sur l'acquisition du français et constituera une ressource utile pour la recherche sur l'enseignement du français aux apprenants sinophones au niveau B1-B2. L'annotation dans le corpus constitue également une approche efficace pour étudier le lexique en contexte de manière détaillée, au-delà des généralités. Grâce à l'analyse quantitative et qualitative de chaque type, nous avons identifié les circonstances dans lesquelles les erreurs se produisent fréquemment, et mis en évidence les points grammaticaux qui posent des problèmes aux apprenants sinophones. Nos résultats montrent que les erreurs concernant la morphologie flexionnelle sont relativement peu nombreuses, en dehors des cas complexes liés aux sujets inversés ou à l'accord avec le complément d'objet direct, que les locuteurs natifs eux-mêmes ne maîtrisent pas toujours. Les problèmes se situent plutôt au niveau syntaxique et sémantique. Les structures syntaxiques complexes restent des questions importantes, comme les verbes pronominaux ou les constructions causatives avec *faire*, structurellement éloignées des structures chinoises. Plusieurs erreurs syntaxiques révèlent aussi souvent l'influence de l'anglais. En ce qui concerne les difficultés sémantiques, nous avons observé une mauvaise maîtrise de la connotation des verbes français ou des transferts inappropriés de sens polysémiques, où l'influence du chinois apparaît déterminante. Du point de vue discursif, en raison d'une hétérogénéité textuelle de notre corpus, nous avons simplifié le niveau de genre textuel en nous concentrant uniquement sur la conformité au registre de l'écrit dans un contexte scolaire. À l'avenir, nous envisageons d'harmoniser les genres textuels du corpus afin de mieux prendre en compte les erreurs liées au registre discursif.

Les résultats de cette étude suggèrent des pistes pour mieux orienter l'enseignement du français auprès des étudiants sinophones. Il semble important de mettre l'accent sur certaines structures syntaxiques et points grammaticaux qui posent particulièrement problème à ces apprenants. En ce qui concerne les erreurs sémantiques, qui sont les plus nombreuses, la question du sens des mots devra être abordée en lien étroit avec les collocations lexicales. Des exercices issus du corpus annoté pourront s'avérer utiles pour travailler ces questions en détail. Enfin, de manière générale, nos observations plaident en faveur d'une pédagogie plus axée sur l'usage, utilisant de manière plus systématique les données de corpus authentiques, ce qui est encore peu répandu dans l'enseignement du français langue étrangère.

Références

- ALONSO RAMOS, M., WANNER, L., VINCZE, O., CASAMAYOR, G., VAZQUEZ VEIGA, N., MOSQUEIRA SUAREZ, E. & PRIETO GONZALEZ, S. (2010). Towards a Motivated Annotation Schema of Collocation Errors in Learner Corpora. *Proceedings of the 7th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*, La Valetta, Malta, 3209–3214.
- ANCTIL, D. (2005). *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*. [Mémoire de Master, Université de Montréal]. <https://olst.ling.umontreal.ca/static/pdf/AncilMA2005.pdf>.
- ANCTIL, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>.
- BOLLY, C. (2008). *Les unités phraséologiques : un phénomène linguistique complexe ? Séquences (semi-)figées construites avec les verbes « prendre » et « donner » en français écrit L1 et L2 : Approche descriptive et acquisitionnelle*. [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:19625>.
- BOHEC, J. (2019). Les erreurs lexicales des étudiants chinois spécialistes de français en 2e année de licence en expression écrite, *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(2) : 373-420. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6758>.
- BURNARD, L. (2014). *What is the Text Encoding Initiative? How to add intelligent markup to digital resources*. OpenEdition Press. <https://doi.org/10.4000/books.oep.679>.
- DAGNEAUX, E., DENNESS, S., & GRANGER, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26(2). 163-174.
- GRANGER, S. (2007). Corpus d'apprenants, annotations d'erreurs et ALAO : une synergie prometteuse. *Cahiers de lexicologie*, 91. 465-480.
- GRANGER, S., GILQUIN, G., & MEUNIER, F. (2015). *Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge University Press.
- HAMEL, M. J., & MILICEVIC, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10. 25-45.
- LE PETIT ROBERT. (2020). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Le Robert.
- LI, Y. (2018). Une erreur peut en cacher une autre : les apprenants chinois du français L2 face aux problèmes de morphologie verbale. *SHS Web of Conferences*, 46. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607014>.
- LUSTE-CHAA, O. (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE. *Pratiques*, 145-146. 197-210. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1556>.
- SWAN, M. (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. (Eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (p.156-180). Cambridge University Press.
- WANG, P. (1993). L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise : les difficultés d'apprentissage d'ordre linguistique. *Québec français*, 89. 52–55.
- YAN, R. (2017). *Étude des constructions verbales scientifiques dans une perspective didactique : utilisation des corpus dans le diagnostic des besoins langagiers du FLE à l'aide des techniques de TAL*. [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. HAL. <https://inria.hal.science/tel-01691923v1>.
- YING, X-H. (2013). *Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants sinophones et remédiation*. [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 3]. <https://theses.fr/2013BOR30010>.
- ZHANG, L. (2016). *Analyse des difficultés rencontrées par les étudiants chinois au cours de leur apprentissage du français et réflexions didactiques (à partir de la voix passive)*. [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité & Wuhan : Université de Wuhan]. <https://theses.fr/2016USPCF018>.
- ZHANG, L., & WU, H-M. (2014). Difficultés d'apprentissage du français chez les étudiants chinois. *Synergies China*, 9. 165-173.

PERCEPTION DES VOYELLES DU FRANÇAIS CHEZ LES APPRENANTS HISPANOPHONES : APPROCHES DIDACTIQUES

Andrés Mauricio CACERES SEPULVEDA

andres-9427@hotmail.com

Laboratoire LiDiLEM, Univ. Grenoble Alpes, France

1. Introduction

L'étude de l'oral dans l'enseignement des langues suscite des questions intéressantes, illustrées par des défis concrets tels que la prise en compte des variations régionales, l'évaluation de la prononciation ou encore les aspects culturels liés à la communication. Dans ce travail, nous nous intéressons au phénomène de compréhension de l'oral en langue étrangère (désormais LC pour Langue Cible), plus particulièrement à la perception des voyelles du français par les apprenants hispanophones. Notre réflexion, à visée didactique, porte sur l'enseignement de la phonétique et de la compréhension de l'oral, à savoir, quelles approches et quelles stratégies employer pour les aborder en cours de langue.

Dans cette perspective, la première partie sera consacrée aux fondements théoriques qui constituent la base de notre étude. Nous présenterons tout d'abord une brève définition de la perception et des modèles de perception en LC. Nous poursuivrons avec une série d'études qui se rapportent à la perception des voyelles du français par des apprenants hispanophones. La deuxième partie sera d'abord axée sur la démarche expérimentale employée pour la collecte des données. Nous aborderons ensuite les particularités concernant le public choisi ainsi que la description des contextes linguistiques visés dans cette étude avant de passer à l'analyse des données recueillies. Pour finir, nous évoquerons des approches didactiques axées sur la perception des sons de la parole qui pourraient bénéficier à l'enseignement de la phonétique en cours de langue.

2. Cadre théorique

La perception est un phénomène physiologique et cognitif qui commence par la réception de l'onde sonore dans le canal auditif externe. Ensuite, les cellules nerveuses qui se trouvent dans le canal auditif interne transforment le signal acoustique en impulsions électriques pour qu'elles puissent être interprétées dans l'esprit du locuteur. Ce processus d'interprétation de la réalité sonore est conditionné, en partie, par l'expérience sensorielle, comme Gaillard *et al.* (2007) le soulignent : « La perception de la réalité sonore n'est pas un enregistrement direct de la réalité. C'est une construction mentale opérée à la suite d'un traitement de l'information disponible, contrainte par nos sens ainsi que nos habitudes sélectives » (Gaillard *et al.*, 2007, p. 187).

C'est ainsi que nous considérons la perception auditive comme une des premières étapes de la compréhension de l'oral. En revanche, il est important d'évoquer l'influence de la vision et des aspects multimodaux sur la perception de la parole (cf. effet McGurk ; McGurk et MacDonald, 1976). Compte tenu du fait qu'il s'agit d'un sujet de recherche aussi vaste, nous n'avons pas pris en considération les effets de cette dimension et nous avons opté pour nous focaliser sur la perception auditive. En sciences du langage, notamment en psycholinguistique, plusieurs études autour de la perception des sons en langue cible ont été réalisées. L'un des premiers à s'intéresser à ce phénomène a été Nikolai Troubetzkoy (1938) qui avançait l'hypothèse que chaque personne s'habitue depuis l'enfance à décoder les sons de la parole à travers un filtre qu'il a désigné sous le nom de *Crible Phonologique*. Ce filtre est formaté en fonction de l'inventaire

phonémique de la (ou des) langue(s) maternelle(s) (ci-après LM) et explique, en partie, pourquoi les apprenants rencontrent des difficultés pour comprendre une langue étrangère. En effet, d'après cette hypothèse, les auditeurs non natifs percevraient les sons de la langue cible à travers du filtre (crible phonologique) de leur LM.

Cette idée a été reprise et développée dans de nombreux modèles de perception de sons de la parole, parmi lesquels les plus cités dans la littérature sur le sujet sont le *Speech Learning Model* (Flege, 1995) et le *Perceptual Assimilation Model* (Best, 1995). Ces modèles s'accordent sur le fait que la perception en LC chez les apprenants adultes est influencée par les stratégies perceptives de la LM acquises dans l'enfance.

En ce qui concerne le *Speech Learning Model* (SLM), celui-ci part du principe que le système phonétique de l'être humain est susceptible de se réadapter tout au long de la vie. Cette idée s'appuie sur la notion de plasticité cérébrale qui renvoie à la capacité du cerveau à restructurer et à renfoncer ses connexions neuronales en fonction des expériences vécues par l'individu. Ainsi, d'après ce modèle, lorsqu'on est confronté à des sons en LC, le système phonétique est susceptible de se réorganiser en créant de nouvelles catégories phonétiques¹ ou bien à travers la modification de celles qui existent déjà dans le répertoire sonore de l'individu. De ce fait, la formation de catégories phonétiques dépendrait de ce que l'auteur appelle *phonetic distance* (distance phonétique) entre les sons de la langue cible et ceux de la LM. Cette distance phonétique renvoie au degré de différence des points de vue articulatoire et acoustique entre les sons de la LC et ceux de la LM. Par exemple, plus le son cible s'éloigne articulatoirement et acoustiquement des catégories de la LM, plus il sera facile pour l'auditeur d'apprendre à identifier les différences et d'établir une nouvelle catégorie pour ce son dans son inventaire phonologique.

Par ailleurs, le *Perceptual Assimilation Model* (PAM) avance l'idée que la perception de la parole implique des processus de discrimination aussi bien sur le plan phonétique que sur le plan phonologique. Ainsi, d'après ce modèle, les auditeurs perçoivent les sons de la LC en les associant aux catégories les plus proches de la LM au niveau articulatoire. Best & Tyler (2007) ont proposé le PAM-L2, une version adaptée à la perception de sons en langue cible par les locuteurs non natifs. Selon les auteurs, la perception des contrastes en LC dépendrait des similitudes et des différences d'ordre articulatoire, acoustique et phonologique entre les sons de la LC et les sons de la LM. De ce fait, le modèle est capable de prédire le degré de discriminabilité d'un contraste phonologique en LC en fonction de la relation que ces sons entretiennent avec les catégories de la LM de l'auditeur. Par exemple, si les deux sons d'un contraste en LC sont associés à une seule catégorie en LM, la discrimination de ce contraste est plus complexe.

Dans cette perspective, si nous admettions que la perception de la parole en LC est largement influencée par l'inventaire phonologique de la LM, nous pourrions penser que les apprenants construisent d'une manière différente leur système de perception des sons en langue étrangère en fonction de leurs langues de référence. Pour cette raison, nous nous sommes intéressés à la perception des voyelles antérieures du français, à savoir /e, ε, ø, y, i/ par des apprenants hispanophones. Ces voyelles sont réputées être particulièrement difficiles à discriminer et à prononcer par un grand nombre d'apprenants hispanophones (Kartushina et Frauenfelder, 2014) pour différentes raisons que nous aborderons au fur et à mesure de notre réflexion.

Nous avons opté pour l'étude de la perception des voyelles, car elles présentent un degré de variabilité acoustique et articulatoire important. En français, par exemple, les voyelles peuvent varier en fonction de la

¹ Dans le contexte du SLM, on entend par catégorie phonétique l'ensemble de représentations mentales relatives à la production des sons de la parole qui sont stockées dans la mémoire à long terme, comme l'auteur le fait remarquer : « Language-specific aspects of speech sounds are specified in long-term memory representations called *phonetic categories* » (Flege, 1995, p.239).

variété de langue considérée (Kamiyama et Vaissière, 2009). Les voyelles sont également plus fréquentes et plus proéminentes acoustiquement (en termes de sonorité et de durée) que les consonnes (Kartushina et Frauenfelder, 2014). En outre, la discrimination phonologique des contrastes entre les voyelles semble être l'un des aspects les plus difficiles à acquérir en français langue étrangère par certaines catégories d'apprenants (ibid). Selon les auteurs, les voyelles du français présentent un nombre important de paires minimales qui jouent un rôle clé dans la communication et la compréhension. Ainsi, un apprenant qui ne distingue pas correctement le contraste phonologique entre /œ/ et /ɛ/, aura des difficultés pour marquer la différence entre « Air » [ɛʁ] et « Heure » [œʁ], par exemple.

Les études sur la perception des voyelles du français par des apprenants hispanophones sont plutôt rares. Nous pouvons cependant citer quelques études qui offrent une vision globale sur la perception de l'ensemble des voyelles antérieures, comme les études de Meunier *et al.* (2004) et Bustamante (2021). D'autres se focalisent sur la perception de certaines catégories vocaliques, comme

les travaux de Magnen et Gaillard (2014) et Magnen *et al.* (2005) sur la perception du phonème /y/ et l'étude de Kartushina et Frauenfelder (2014) sur la perception et la production des voyelles /ø/, /œ/, /e/, /ɛ/. Durán (2023) s'est intéressé également à l'étude de ces deux derniers phonèmes en plus de la voyelle /ə/, toujours dans le domaine de la production et la perception. Pour finir, les travaux de Bustamante (2021) et Bustamante *et al.* (2018) sur la perception des voyelles nasales chez les apprenants hispanophones sont une référence dans la littérature sur le sujet.

3. Protocole expérimental

Afin de comprendre plus amplement la manière dont les apprenants hispanophones perçoivent les voyelles antérieures du français, nous avons conçu un protocole expérimental qui vise la caractérisation de leur système perceptif par le biais de trois tests de perception, chacun avec un objectif et des tâches différentes. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des tests de référence en audiométrie vocale et tonale pour les malentendants (Lefèvre, 1982 ; Abou Haidar *et al.*, 2005), ainsi que des études en psycholinguistique sur la perception des voyelles en français par des hispanophones (Frauenfelder et Kartushina, 2014). Dans ce cadre-là, nous avons formulé trois hypothèses de recherche qui ont guidé la mise en place du protocole expérimental :

- i) Les voyelles antérieures du français sont assimilées, sur le plan perceptif, aux voyelles de l'espagnol les plus similaires en termes articulatoires.
- ii) Les voyelles antérieures du français qui ont un équivalent phonologique en espagnol sont plus faciles à discriminer que celles qui n'ont pas de correspondance dans la LM des participants.
- iii) Les contrastes entre les voyelles du français proches sur le plan phonologique sont plus difficiles à discriminer par les apprenants hispanophones que lorsque les voyelles sont éloignées sur le plan phonologique.

En fonction du type de test proposé, nous avons employé deux types de stimuli : des mots avec une signification contenant les voyelles du français (ex. « mur » /myʁ/) et des *logatomes*, c'est-à-dire des mots inventés et dépourvus de signification (ex. « zuz » /zyz/). De ce fait, nous avons utilisé des logatomes pour le test 1 et des mots avec une signification dans les tests 2 et 3. Afin de constituer un ensemble de stimuli homogène, tous les mots sélectionnés devaient initialement être des mots monosyllabiques de type CVC (consonne voyelle consonne). Cette configuration permet de présenter les voyelles en position accentuée, ce qui facilite a priori une meilleure perception du timbre vocalique. Une exception à cette construction syllabique a été faite pour les voyelles /e/, /ø/. En effet, la phonotactique du français ne permettant pas de

structure avec coda (CVC) pour ces phonèmes, nous avons été contraints d'ajouter la structure syllabique CV pour présenter les stimuli contenant les voyelles /e/-/ø/.

Par ailleurs, les études en phonétique avancent l'hypothèse que le timbre joue un rôle important sur la perception des voyelles (Magnen *et al.*, 2005). En effet, le timbre est susceptible de changer en fonction des consonnes qui accompagnent les voyelles. C'est pour cette raison que les mots ont été conçus de telle façon que les voyelles soient entourées de plusieurs types de consonnes afin de constater si la variation du timbre affecte ou pas la manière dont elles sont perçues. Nous nous sommes appuyé sur le classement acoustique proposé par Lefèvre (1982) relatif aux fréquences les plus favorables à la reconnaissance des sons du français.

De ce fait, nous avons sélectionné trois contextes consonantiques pour présenter les stimuli. Dans le premier, les voyelles sont accompagnées des consonnes qui rendent leur timbre plus clair. Le deuxième contexte contient des consonnes qui, acoustiquement, se trouvent dans une position intermédiaire (ce qui signifie que le timbre n'est ni clair ni sombre). Le troisième contexte correspond aux consonnes qui assombrissent le timbre vocalique.

1. Timbre clair : /s/, /z/, /j/
2. Timbre intermédiaire : /ʃ/, /ʒ/, /d/ /t/, /g/, /k/, /n/, /l/
3. Timbre sombre : /m/, /R/, /p/, /b/, /f/, /v/

Pour la constitution des stimuli employés, nous avons enregistré 6 locuteurs natifs du français : trois hommes et trois femmes (tous venant de la région Auvergne-Rhône-Alpes et ayant vécu une grande partie de leur vie à Grenoble) et un locuteur natif de l'espagnol. Chaque locuteur devait lire à voix haute une liste de mots qui a été conçue préalablement, tout en veillant à garder au maximum une intonation « neutre », c'est-à-dire en évitant l'intonation montante typique d'une lecture d'éléments qui se succèdent. Pour finir, nous avons opté pour l'utilisation des images à la place du code écrit afin de présenter la signification des mots. La relation entre les phonèmes et leurs représentations orthographiques peut influencer la perception. En effet, un son peut avoir plusieurs graphèmes, cela peut constituer une source de confusion pour les auditeurs. Dans cette perspective, les images utilisées pour illustrer les inputs sonores ont été sélectionnées à partir des deux contraintes : la représentabilité (dans la limite du possible pas de mots abstraits) et la simplicité dans l'identification, c'est-à-dire des images évoquant une seule signification. Il est important de noter que les logatomes ont été présentés par écrit en raison de contraintes de représentabilité avec des images.

3.1. Modalités de passation

Ce protocole expérimental a été conçu de façon à ce qu'il puisse être réalisé en ligne. Les explications et les consignes des tests ont été fournies en espagnol par le biais d'un texte de présentation en format PDF. Ce document avait pour objectif de donner les indications pour que tous les participants aient les mêmes conditions de passation. Étant donné que l'objectif du test était d'évaluer la perception et pas la compréhension, nous avons invité les participants à ne pas considérer les tests comme une évaluation (avec des bonnes ou de mauvaises réponses), mais de répondre de manière naturelle en fonction de ce qu'ils entendaient.

Par ailleurs, et comme nous l'avons énoncé précédemment, nous avons proposé trois tests de perception en vue de valider les hypothèses formulées préalablement. Nous avons donc (1) un test d'assimilation qui avait l'objectif de savoir à quelles voyelles de l'espagnol les participants associent les voyelles antérieures du français, (2) un test d'identification qui cherchait à mesurer la capacité des participants à discriminer les voyelles du français et (3) un test de catégorisation qui nous a permis d'évaluer la manière dont les

participants perçoivent certains contrastes phonologiques entre les voyelles du français. Nous avons proposé dans tous les tests trois répétitions par voyelle : une répétition avec un contexte consonantique clair, une autre avec un contexte intermédiaire, et la dernière avec un contexte consonantique sombre.

En ce qui concerne le test d'assimilation, la tâche consiste à associer un mot avec une signification qui contient une des voyelles antérieures du français. Ensuite, les participants écoutent une série de logatomes qui contiennent chacun une des voyelles de l'espagnol. Les logatomes ont été prononcés par le locuteur natif hispanophone. Ces logatomes gardent toujours la même configuration consonantique que le mot de référence en français. Par exemple, pour évaluer l'assimilation du phonème /œ/ dans un contexte consonantique clair, les participants écoutent le mot *seul* (illustré par une image afin d'éviter l'influence des effets orthographiques sur la perception) qu'ils doivent associer avec un ou plusieurs logatomes proposés selon leur critère (sol, sil, sel, sal, sul). Il s'agit d'un test de catégorisation à choix libre, les participants peuvent donc choisir plusieurs réponses.

Pour ce qui du test d'identification, l'exercice consiste à écouter une voyelle en français de manière isolée et à l'identifier parmi un groupe de six mots qui contiennent chacun une des voyelles antérieures du français. Parmi les six mots, cinq sont des distracteurs et un constitue la réponse correcte. Il s'agit d'une tâche à choix forcé donc une seule réponse est possible. Il est important de remarquer que nous avons employé la voix des différents locuteurs pour présenter les six mots afin d'encourager l'identification phonétique et d'éviter que les participants s'habituent à une seule voix faisant appel à l'usage exclusif de la mémoire acoustique.

Dans le test de catégorisation (AXB), les participants doivent écouter une triade de mots en français qui contient un contraste phonologique soit /e/ - /ɛ/, /y/ - /i/ ou bien /ø/ - /œ/. Ensuite, ils doivent choisir entre le premier et le troisième mot, celui qui contient la même voyelle que le deuxième mot de la série. Par exemple, les participants écoutent la triade de mots : Fée, Rêve et Père et ils doivent choisir entre fée et père le mot qui contient la même voyelle que rêve. Il s'agit d'une tâche désignée sous le nom de tâche de discrimination AXB qui est très utilisée en psycholinguistique pour étudier la discrimination de contrastes phonologiques.

3.2. Public ciblé

Ce protocole expérimental a été réalisé avec 244 apprenants hispanophones de plusieurs nationalités (Colombie, Espagne, Mexique, Argentine, etc.). Nous avons pris en considération deux grands contextes d'apprentissage du français langue étrangère : le contexte hétéroglotte (la langue cible est peu parlée par l'ensemble de la population et son utilisation est parfois limitée à la salle de classe) et le contexte homoglotte (environnements linguistiques où la langue cible prédomine dans tous les aspects de la vie quotidienne). Les participants ont par ailleurs rempli un questionnaire avant de présenter le test afin d'obtenir un certain nombre d'informations (temps, apprentissage de la LC, âge d'acquisition, expérience en immersion linguistique, etc.). Cela nous a permis de les classer par groupes en fonction de leur niveau de maîtrise de la langue cible. Ainsi, nous avons un groupe de débutants qui englobe les personnes avec un niveau A1 et A2 en français, un groupe intermédiaire pour les niveaux B1 et B2 et un groupe avancé pour les niveaux C1 et C2.

4. Analyse des données

Pour l'analyse des données, nous avons pris en considération trois variables qui peuvent exercer une influence sur la perception des voyelles, à savoir, le contexte d'apprentissage (hétéroglotte et homoglotte), le niveau de maîtrise de la langue cible (débutant, intermédiaire, avancé) et les contextes consonantiques entourant les voyelles (clair, intermédiaire, sombre).

4.1. *Test d'assimilation*

L'objectif de ce test était de valider la première hypothèse que nous avons formulée préalablement : les voyelles antérieures du français sont assimilées, sur le plan perceptif, aux voyelles de l'espagnol les plus similaires en termes articulatoires. De ce fait, nous avons créé deux catégories d'analyse :

1. Voyelles de l'espagnol proches des voyelles antérieures du français (/i/, e/).
2. Voyelles de l'espagnol éloignées des voyelles antérieures du français (/o, u/).

Nous avons effectué un test ANOVA qui suggère qu'il existe une différence significative entre les deux catégories des voyelles : $F_{(1, 222)} = 179.645$; $p < 0.001$. En général, cela signifie que les participants ont tendance à associer davantage les voyelles antérieures du français aux voyelles /i/ et /e/ de l'espagnol, ce qui valide l'hypothèse de départ. Cependant, chaque voyelle du français a été assimilée de manière différente aux voyelles de l'espagnol.

En ce qui concerne les voyelles françaises /i, e, ε/, les résultats indiquent une assimilation par défaut de chaque phonème à une seule catégorie en espagnol. Ainsi, le phonème /i/ du français a été assimilé à 99 % à la voyelle /i/ de l'espagnol, la voyelle /e/ française a été associée à 98 % à la voyelle /e/ de l'espagnol et la voyelle /ε/ du français a été assimilée à 100 % à la voyelle /e/ de l'espagnol. Ces résultats s'appliquent à l'ensemble des sujets testés, ce qui veut dire que peu importe le niveau de langue, le contexte d'apprentissage ou le contexte consonantique, l'assimilation a été toujours la même pour ces trois voyelles du français.

Ainsi, nous pouvons constater que chacune de ces voyelles du français a été assimilée à une seule catégorie phonologique de la LM des participants. Nous pouvons également constater que les phonèmes /e/ et /ε/ sont assimilés à une même catégorie en espagnol, à savoir, la voyelle /e/. C'est pour cette raison que la discrimination de ce contraste phonologique s'avère être difficile pour les apprenants hispanophones, car les deux sons sont proches aussi bien sur le plan phonétique que sur le plan phonologique (Cáceres, 2023). D'où l'importance de sensibiliser l'apprenant aux différences entre ces deux sons afin de favoriser la création d'une nouvelle catégorie phonologique pour la voyelle /ε/.

Pour les voyelles /y, œ, ø/ l'analyse des données suggère que ni le contexte d'apprentissage ni le contexte consonantique exercent une influence sur l'assimilation aux voyelles de l'espagnol. En revanche, nous avons constaté que ces voyelles ont été assimilées à plusieurs catégories en espagnol. La voyelle /y/ par exemple a été assimilée la plupart du temps à la voyelle /u/ en espagnol alors que les voyelles /ø/, /œ/ ont été assimilées aux voyelles /u, e, o/. Sachant qu'il s'agit d'un test à choix multiple, les participants pouvaient sélectionner plusieurs réponses en même temps. De ce fait, nous avons calculé le score moyen pour chaque association possible en espagnol (/i, e, a, o, u/). Le pourcentage dépasse les 100 % puisque l'assimilation de chaque voyelle en espagnol a été calculée de manière indépendante : voici la formule utilisée : $\frac{\bar{X} \cdot 100}{3} = \% \text{ d'assimilation}$. Ainsi, nous avons multiplié le score moyen obtenu pour chaque voyelle par 100, puis en divisant le résultat par 3 (qui correspond au nombre de répétitions) on obtient le pourcentage d'assimilation.

En outre, en prenant en considération le niveau de langue des apprenants et le type d'assimilation, nous avons constaté que les locuteurs hispanophones perçoivent les traits articulatoires des phonèmes /ø/, /œ/ en commençant par l'arrondissement des lèvres dès le niveau débutant, ensuite dans le niveau intermédiaire ils reconnaissent le degré d'aperture de la cavité buccale et finalement la position de la langue qui marque le degré d'antériorité. Ce dernier trait semble être le plus difficile à percevoir étant donné que seul le niveau avancé a réussi à l'identifier pleinement. À partir de ce constat, l'enseignant peut proposer des activités pour

travailler les traits articulatoires des voyelles du français dans un ordre spécifique : l'arrondissement, l'aperture et l'antériorité. La Figure ci-dessous résume l'assimilation des voyelles /y, œ, ø/ aux voyelles de l'espagnol.

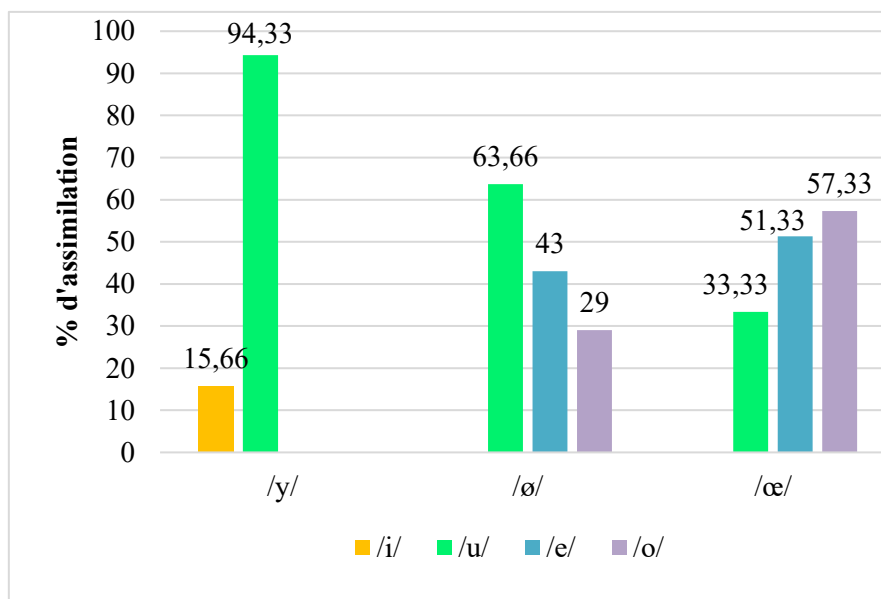


Figure 1 - Assimilation voyelles /y/, /ø/, /œ/ aux voyelles de l'espagnol

4.2. Test d'identification

Ce test avait pour objectif de valider la deuxième hypothèse formulée préalablement : les voyelles antérieures du français qui ont un équivalent phonologique en espagnol sont plus faciles à discriminer que celles qui n'ont pas de correspondance dans la LM des participants. Ainsi, nous avons comparé le nombre de réponses correctes à partir de deux catégories d'analyse : la première concerne les voyelles du français qui existent en espagnol : /i/, /e/ et /ε/² et la deuxième les voyelles qui n'ont pas de correspondance phonologique en espagnol à savoir /ø, œ, y/.

Nous avons effectué un test ANOVA qui suggère qu'il existe une différence significative entre les deux catégories d'analyse. En effet, les voyelles qui existent en espagnol présentent un résultat plus élevé que les voyelles qui n'existent pas en espagnol : $F_{(1, 391)} = 32.640$, $p < 0.001$ (voir Tableau ci-dessous). Ainsi, nous pouvons valider notre hypothèse de départ qui avance l'idée que les voyelles du français qui ont une correspondance phonologique en espagnol sont reconnues plus facilement que celles qui n'existent pas dans la LM des participants. Dans cette perspective, d'un point de vue didactique il serait pertinent pour l'enseignant des langues de donner plus d'importance aux voyelles /ø, œ, y/ qui s'avèrent être plus difficiles à discriminer par les apprenants hispanophones.

	/i/	/e/	/ε/	/ø/	/œ/	/y/
Score moyen	94 %	73 %	56,35 %	78,33 %	50,66 %	67,33 %

Tableau 1 - Pourcentage de réponses correctes par voyelle

² Nous avons inclus la voyelle /ε/ dans cette catégorie puisqu'il s'agit d'un phonème qui est très proche de /e/ en espagnol. En effet, il a été démontré que, même si cette voyelle n'existe pas en espagnol sur le plan phonologique, elle est acoustiquement plus proche de la voyelle /e/ de l'espagnol que la voyelle /e/ du français (Kartushina & Frauenfelder, 2014).

En ce qui concerne le niveau et le contexte d'apprentissage, les résultats montrent que le niveau avancé a obtenu de meilleurs résultats que le niveau intermédiaire $F_{(1,391)} = 30.470$, $p < 0.001$. Ainsi, nous pouvons constater l'influence de l'expérience d'apprentissage sur la perception des voyelles du français. Cependant, l'analyse indique qu'il n'existe pas de différence significative de résultats entre les apprenants en contexte homoglotte et ceux en contexte hétéroglotte $F_{(1,391)} = 0.121$, $p = 0.728$.

De façon générale, d'après l'analyse de variance, il existe des différences significatives entre les trois contextes consonantiques $F_{(2,731)} = 31.006$, $p < 0.001$. Le test post-hoc de Tukey indique que le nombre de réponses correctes a été moins élevé pour la fréquence intermédiaire par rapport aux fréquences claire et sombre ($p < 0.001$). D'ailleurs, les résultats de la fréquence claire sont légèrement plus élevés que ceux de la fréquence sombre, mais la différence n'est pas statistiquement significative $p = 0.373$. On peut noter que le nombre de réponses correctes par timbre varie en fonction de la voyelle étudiée. Par exemple, la voyelle /y/ a été mieux reconnue avec un timbre clair, mais la voyelle /œ/ a été mieux reconnue avec un timbre sombre. La Figure ci-dessous présente les résultats du test d'identification par voyelle en fonction du contexte consonantique.

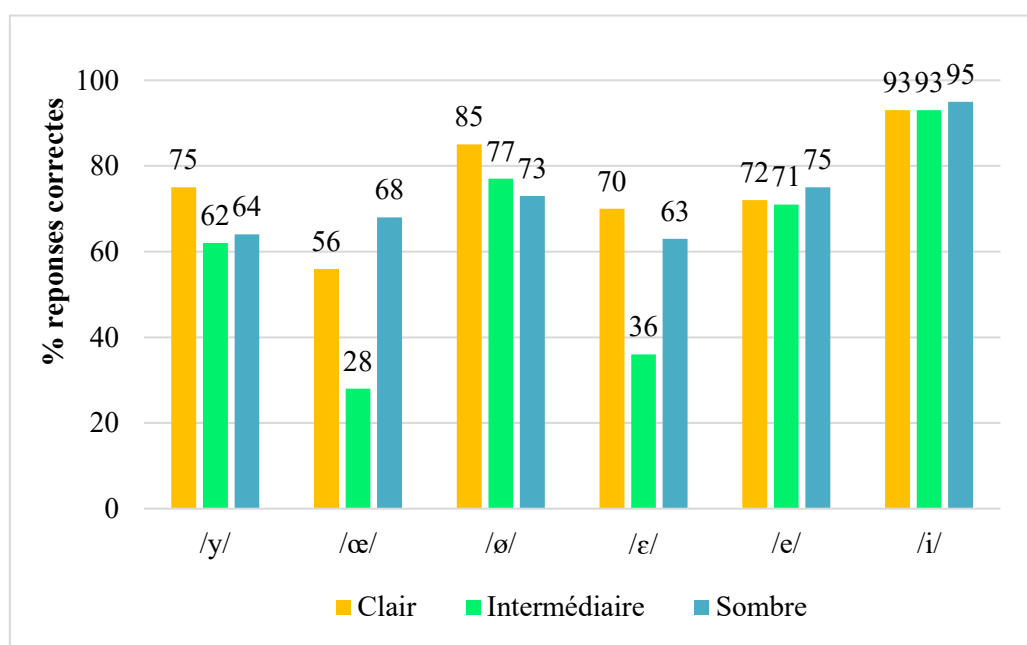


Figure 2 - Identification voyelles du français en fonction du contexte consonantique

Ainsi, nous pouvons constater que le contexte consonantique influence de manière différente la perception des voyelles du français. Dans une perspective didactique, ces résultats s'avèrent être pertinents pour proposer des activités d'écoute qui prennent en considération les contextes consonantiques qui favorisent la reconnaissance des voyelles du français, notamment celles qui n'existent pas dans l'inventaire phonologique des apprenants. Par exemple, afin de faciliter la perception du phonème /œ/, cette voyelle devrait théoriquement être accompagnée des consonnes qui assombrissent le timbre de la voyelle à savoir /m/, /R/, /p/, /b/, /f/, /v/.

4.3. Test de catégorisation

Ce test avait l'objectif de valider la dernière hypothèse de recherche que nous avons formulée : les contrastes entre les voyelles du français proches sur le plan phonologique sont plus difficiles à discriminer par les apprenants hispanophones que lorsque les voyelles sont éloignées sur le plan phonologique. Ainsi, nous nous sommes intéressés à la perception de trois contrastes phonologiques :

- Un contraste avec deux voyelles proches d'un point de vue acoustique (/ø/-/œ/)
- Un contraste avec deux voyelles éloignées d'un point de vue articulatoire (/y/-/i/)
- Un contraste avec deux voyelles perçues comme une seule en espagnol (/e/ - /ɛ/)

Les résultats de l'analyse de variance à trois facteurs (type de contraste, niveau de langue et contexte d'apprentissage) montrent qu'il existe une différence significative entre les taux de réponses correctes des trois contrastes $F_{(2, 587)} = 151.167$, $p < 0.001$. De ce fait, le contraste /y/-/i/ a obtenu les meilleurs résultats avec un pourcentage de réponses correctes de 96 % face aux contrastes /e/ - /ɛ/ (85 % de réponses correctes) et /ø/-/œ/ (62 % de réponses correctes). Ainsi, nous pouvons valider l'hypothèse de départ. En effet, les résultats suggèrent que les contrastes des voyelles qui sont proches d'un point de vue acoustique et phonologique sont plus difficiles à discriminer que les contrastes des voyelles qui sont plus éloignées, comme c'est le cas de /i/ - /y/. Le graphique ci-dessous illustre cela :

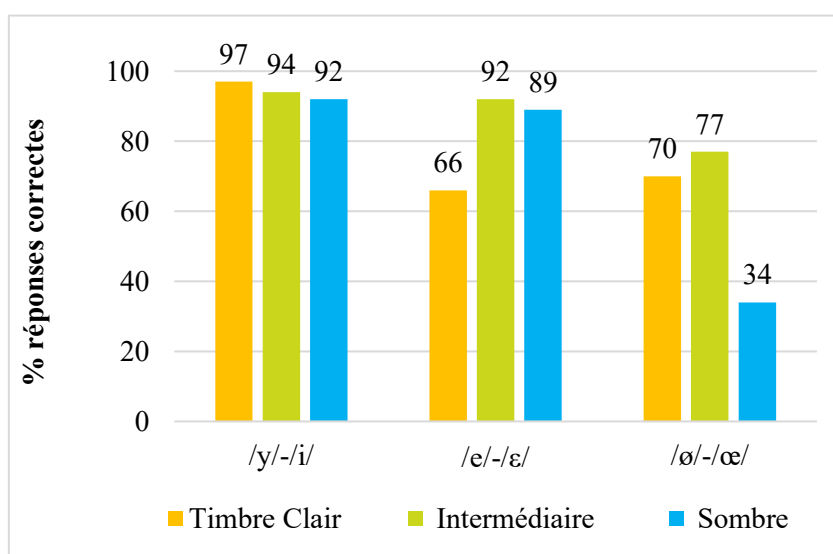


Figure 3 - Discrimination contrastée des voyelles en fonction du contexte consonantique

En ce qui concerne le niveau de maîtrise de langue et le contexte d'apprentissage, l'analyse de variance suggère qu'il n'y a pas de différences significatives entre les résultats du niveau avancé et intermédiaire $F_{(1,587)} = 0.632$, $p = 0.427$ ainsi que les résultats du contexte homoglotte et hétéroglotte $F_{(1,587)} = 0.581$, $p = 0.446$. En revanche, les résultats indiquent que la perception de certains contrastes varie en fonction du contexte consonantique. C'est le cas du contraste /e/ - /ɛ/ qui présente des différences significatives entre les taux de réponses correctes des trois contextes consonantiques $F_{(2,731)} = 34.819$, $p < 0.001$. En outre, le test post-hoc de Tukey montre que ce contraste a été discriminé plus facilement à partir des contextes intermédiaire et sombre par rapport au contexte clair. En revanche, la différence entre les contextes intermédiaire et sombre n'est pas statistiquement significative $p = 0.584$. De ce fait, et compte tenu du fait que les apprenants hispanophones ont tendance à assimiler ces deux phonèmes à une seule catégorie phonologique (en l'occurrence le phonème /e/), il serait pertinent de travailler, d'un point de vue didactique, la discrimination de ce contraste à partir des consonnes qui assombrissent le timbre des voyelles. Cela pourrait favoriser la création de deux catégories phonologiques et ainsi faciliter la distinction entre les deux phonèmes.

En ce qui concerne le contraste /ø/-/œ/, le test ANOVA indique qu'il existe des différences significatives dans le pourcentage de réponses correctes entre les trois contextes consonantiques $F_{(2,731)} = 63.289$, $p < 0.001$. En effet, le test post-hoc de Tukey a révélé que les contextes intermédiaire et clair sont plus favorables à la discrimination par rapport au contexte sombre qui a été le moins bénéfique. De plus, la

différence entre le pourcentage de réponses correctes des contextes intermédiaire et clair n'est pas statistiquement significative ($p = 0.169$). Par ailleurs, ce contraste a été le plus difficile à discriminer parmi les trois contrastes. En effet, cela peut venir du fait que ces deux phonèmes ont été associés aux mêmes catégories en espagnol comme nous l'avons constaté dans le test d'assimilation. Nous pouvons donc penser que les contrastes des voyelles proches sur le plan acoustique sont plus difficiles à discriminer que lorsque les voyelles sont éloignées acoustiquement. De ce fait, il serait pertinent pour l'enseignant de langues de travailler sur les différences d'ordre phonétique et phonologique entre ces phonèmes, proches sur le plan acoustique, afin de permettre leur différenciation au niveau phonologique.

5. Approches didactiques pour travailler la perception en cours de langue

Outre l'intérêt scientifique de cette étude pour comprendre le phénomène de perception des voyelles du français par des apprenants hispanophones, nous nous sommes intéressés également au traitement didactique de ce phénomène. Le fond de notre réflexion est la phonétique et l'apprentissage des voyelles du français à partir d'une approche perceptive de la parole. Ainsi, cette étude a une finalité pratique : sensibiliser l'enseignant de langues à l'importance de la dimension perceptive dans l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, le fait de comprendre la manière dont les apprenants perçoivent la langue cible peut faciliter la conception d'activités en vue de travailler la compréhension de l'oral ; habileté qui, à nos yeux, est souvent travaillée passivement, voire négligée en cours de langue.

5.1. L'approche paysagiste de l'oral

Pour commencer, nous pouvons évoquer l'approche paysagiste de l'oral qui a été proposée par Elisabeth Lhote dans les années 90. Il s'agit d'une approche qui s'appuie sur la notion de *paysage sonore* qui a été établie par Schafer (1977). Le paysage sonore peut être défini comme l'environnement acoustique auquel chaque personne est confrontée dans la vie de tous les jours et qui se nourrit en fonction du milieu culturel, social et linguistique. Ainsi l'auteur montre à l'aide d'exemples empruntés aux onomatopées propres à des langues différentes que la perception varie avec la culture (en français on dit par exemple cocorico pour le chant d'un coq alors qu'en espagnol on dit kikiriki). À partir des postulats de Schafer (1977), Lhote (1987 : 23) présente les principes de l'approche paysagiste :

- On n'écoute et on n'entend que ce qu'on a appris à écouter et à entendre ; on reconnaît ici le rôle de la LM dans l'apprentissage et dans la structuration de l'écoute
- À chacun sa perception du sonore. Toute perception varie avec l'individu, avec la situation, avec le contexte et, d'une façon générale, avec tout ce qui constitue l'état antérieur du sujet
- Chaque langue engendre, chez les locuteurs qui la parlent, un ensemble d'habitudes perceptives, linguistiques et culturelles qui sont propres à cette langue

Dans cette perspective, il est important de prendre conscience que la manière d'écouter en espagnol n'est pas la même qu'en français. En effet, si nous comparons les systèmes prosodiques de l'espagnol et du français, nous pouvons constater que le rythme et la musicalité varient d'une langue à l'autre (voir Tableau ci-dessous). De ce fait, en espagnol, l'accentuation lexicale induit chez les locuteurs hispanophones une manière d'écouter différente de celle d'un locuteur francophone qui grâce à l'accentuation par groupes rythmiques oriente son écoute plutôt vers la dernière syllabe qui porte l'accent (Lhote, 1995).

Français	Espagnol
Système vocalique complexe	Système vocalique simple
Structure syllabique fréquente (CV)	Structure syllabique fréquente (CV)
Accentuation groupes rythmiques (Durée)	Accentuation lexicale (Intensité/Hauteur)
Accentuation fixe (dernière syllabe)	Accentuation libre
Intonation démarcative	Intonation distinctive

Tableau 2 - Comparaison systèmes phonétiques espagnol et français, Cáceres, 2019, p. 30

5.2. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique (MTV)*

Cette méthode a été élaborée dans les années 50-60 par Peter Guberina, professeur de phonétique à l'université de Zagreb. Il s'intéressait à la fois aux troubles de la parole chez les personnes malentendantes ainsi qu'aux difficultés de perception des sons du français chez les apprenants croates. La MTV est l'une des premières méthodes à accorder une priorité à l'éducation de la perception auditive. Ainsi, ses principes de base reposent sur certains concepts dont le premier à prendre en compte est celui de crible. Cette méthode part alors du principe que le système perceptif de l'apprenant est influencé par son répertoire linguistique, notamment la LM. Cela induit une perception et une prononciation « non conformes » qui doivent être corrigées par l'enseignant. De ce fait, l'analyse des erreurs constitue le point central de cette méthode en vue d'assurer une correction phonétique implicite et efficace.

Par ailleurs, la MTV avance l'idée que les sons de la parole s'influencent les uns les autres sur le plan perceptif, ce que nous avons été en mesure de confirmer à l'issue de notre protocole expérimental. Ainsi, elle considère que la perception est affectée par les éléments d'ordre acoustique à savoir la tension, l'acuité et la labialité. Dans ce cadre-là, la MTV s'appuie sur le principe de contextes facilitants pour définir les contextes qui favorisent la perception et la prononciation du son cible. Par exemple, un /y/ prononcé /u/ par un apprenant hispanophone indique, d'après les principes de la MTV, que cet apprenant perçoit ce son avec un timbre trop sombre. Il faudrait accompagner ce phonème des consonnes aigües comme /s/ ou /t/ afin d'éclaircir le timbre de la voyelle et ainsi faciliter sa prononciation.

Pour finir, cette méthode accorde une priorité au rythme et à l'intonation, vu qu'il s'agit d'éléments essentiels pour la reconnaissance de la parole. De ce fait, la MTV propose de travailler l'écoute à partir d'une approche implicite sans présenter explicitement le fonctionnement du système phonologique de la langue cible (Chabanal & Mourier, 2019). Ces éléments prosodiques peuvent également constituer un contexte facilitant lors de la correction phonétique, tout cela dépend bien entendu de l'analyse de l'erreur et du diagnostic formulé. En outre, cette méthode prend en considération la relation corps – phonation, ce qui implique une prise de conscience des organes articulatoires et des mouvements corporels qui participent à la réalisation des sons (Billières, 2019).

5.3. *L'approche métacognitive pour la compréhension de l'oral*

Nous estimons que l'utilisation des stratégies métacognitives peut faciliter la compréhension de l'oral et par conséquent l'apprentissage de la phonétique en langue étrangère. Selon Goh (2010), la métacognition renvoie à la prise de conscience d'un individu sur ses propres processus cognitifs. Cette prise de conscience se produit à partir des mécanismes d'auto-régulation et d'évaluation de ces processus qui reposent, en général, sur l'accomplissement d'un objectif d'apprentissage précis.

Vandergrift & Goh (2012) ont proposé une approche basée sur la métacognition qui permet de sensibiliser l'apprenant au fonctionnement du processus d'écoute en langue cible. Elle vise également le développement d'une conscience métacognitive par rapport aux enjeux et aux stratégies pour mieux comprendre le discours oral. Cette prise de conscience s'effectue, d'après les auteurs, à partir d'une série d'activités métacognitives à savoir : (1) l'anticipation de l'écoute « Planning for the task », (2) le contrôle de la compréhension « Monitoring compréhension », (3) la remédiation des difficultés de compréhension « Solving comprehension problems » et (4) l'évaluation de l'approche et des résultats « Evaluating approach and outcomes ».

En ce qui concerne l'anticipation de l'écoute, elle constitue une sorte de pré-écoute qui a pour objectif d'établir les conditions nécessaires pour assurer une compréhension de l'oral réussie (désormais CO). Dans le contrôle de la compréhension, les apprenants évaluent leur compréhension en fonction des prédictions effectuées dans la phase d'anticipation. La remédiation correspond à la mise en place des stratégies spécifiques afin de trouver une solution aux difficultés de compréhension. Pour finir, les apprenants effectuent l'évaluation de stratégies utilisées et leur efficacité pour accomplir l'activité.

Il est important de signaler que ces processus n'opèrent pas nécessairement de manière linéaire, d'autant plus qu'ils sont déclenchés à des moments différents du processus de compréhension en vue de restituer le message à l'oral. Même s'il s'agit d'une approche qui est basée sur la compréhension d'unités plus grandes que les phonèmes comme des mots et des phrases, nous estimons qu'une telle approche s'avère être pertinente pour rendre conscient l'apprenant sur son propre processus d'écoute en langue cible. En outre, l'idée est de promouvoir la compréhension de l'oral comme une activité langagière active et réfléchie. Ainsi, la pratique de la CO implique la mise en place des stratégies d'écoute qui sont associées à l'approche suivante que nous aborderons dans la partie suivante.

5.4. « A process approach » : pour une écoute active en langue cible

Field (1998, 2009) s'est intéressé à l'ensemble de « micro-habilités » et de stratégies de compréhension qui sont liées au processus d'écoute en langue cible. Ainsi, en s'appuyant sur des travaux dans le domaine de la didactique de la compréhension de l'oral en anglais, il propose une typologie des stratégies d'écoute qui mérite d'être évoquée. Field (2009) souligne qu'il s'agit d'une proposition à titre indicatif sur les aspects relatifs à la performance de la CO et pas d'une taxonomie définitive. En effet il attire l'attention sur le risque de standardiser le processus d'écoute en langue cible avec ces typologies, ce qui pourrait entraîner des biais lors de l'évaluation de cette habileté.

Dans cette perspective, l'auteur distingue quatre types de stratégies : 1) Stratégies de compensation « Avoidance strategies », 2) Stratégies de réussite « Achievement strategies », 3) Stratégies de clarification « Repair strategies » et 4) Stratégies proactives « Pro-active strategies ». Les stratégies de compensation et de réussite renvoient à la capacité de l'apprenant à restituer le message malgré des informations manquantes. Elles valorisent les processus cognitifs de bas niveau comme l'identification des mots, à partir de la formulation d'hypothèses, afin de comprendre le message global.

Les stratégies de clarification ont pour objectif de susciter la répétition du message afin de faciliter la restitution ou la confirmation du message. Dans le cadre d'une interaction à l'oral, ces stratégies s'effectuent sous forme de questions ou de requêtes à l'interlocuteur. Lors d'une activité d'écoute en cours, l'enseignant peut s'appuyer sur des exercices de reformulation du message avec des mots présents dans l'inventaire de l'apprenant. Des transcriptions à l'écrit afin de confirmer si un mot inconnu a été correctement identifié sont également appréciées. Pour ce qui est des stratégies proactives, elles reposent sur le principe d'anticipation qui est associé aux activités métacognitives déjà mentionnées dans cet article. Ainsi, leur objectif principal est de développer chez l'apprenant la capacité à évaluer le degré de difficulté de la tâche à effectuer. Une fois cette analyse effectuée, l'apprenant pourra mettre en place les stratégies pertinentes (avant, durant et après l'écoute) qui faciliteraient une CO plus efficace.

À l'instar de l'approche métacognitive, cette approche cherche à faire de l'écoute un processus actif dans lequel l'apprenant met en place une série d'actions et de stratégies en vue de décoder le sens du message à l'oral. Cette approche est basée sur des processus cognitifs de haut niveau « Top-down », c'est-à-dire un processus cognitif orienté vers le traitement de l'information plus globale vers le plus détaillé. Ils favorisent donc la reconnaissance des unités plus grandes comme des phrases ou des mots. Nous estimons cependant que l'utilisation de stratégies d'écoute peut mobiliser des processus cognitifs de bas niveau « Bottom-Up » qui favorisent un traitement détaillé de l'information vers le plus global. C'est ainsi qu'on pourrait prendre en considération la reconnaissance des unités plus petites comme les syllabes ou les phonèmes, en l'occurrence les voyelles du français, et comment ces unités constituent des éléments plus grands d'ordre lexical et syntaxique.

6. Conclusion

Cette étude avait pour objectif de comprendre la manière dont les apprenants hispanophones perçoivent les voyelles antérieures du français. Pour ce faire, nous avons conçu un protocole expérimental sur la base d'une série d'hypothèses qui ont été validées lors de l'analyse des données. Dans cette perspective, nous avons démontré que la perception des voyelles antérieures est un processus complexe qui peut être influencé par plusieurs facteurs, notamment le niveau de maîtrise de langue et le contexte consonantique qui accompagne les voyelles. Nous avons abordé ce phénomène de perception sous trois angles différents : l'assimilation des voyelles du français aux voyelles de l'espagnol, l'identification de ces voyelles de manière isolée et leur discrimination sous forme des contrastes phonologiques.

En ce qui concerne la tâche d'assimilation. Nous avons constaté une évolution du système perceptif des apprenants en fonction de leur niveau de maîtrise du français. Par exemple, il semblerait que les locuteurs hispanophones perçoivent les traits articulatoires des voyelles /œ/ et /ø/ d'abord par *l'arrondissement* des lèvres, puis en intégrant le degré *d'aperture* de la cavité buccale et finalement la position de la langue qui marque le degré *d'antériorité*. Ces résultats s'avèrent être une piste importante pour comprendre l'ordre d'acquisition des traits articulatoires de ces deux phonèmes chez les apprenants hispanophones. Quant à la tâche d'identification, nous avons démontré que les voyelles du français qui n'ont pas d'équivalent phonologique en espagnol sont les plus difficiles à reconnaître. Les résultats ont révélé également que la perception de ces voyelles peut varier en fonction du contexte consonantique, ce qui s'avère être une piste intéressante pour faciliter la perception optimale de ces phonèmes. Concernant la tâche de discrimination de contrastes phonologiques, les résultats suggèrent que les voyelles qui sont proches sur le plan acoustique sont les plus difficiles à percevoir. D'où l'importance de mettre l'accent sur ces voyelles afin de faciliter la création des nouvelles catégories phonologiques pour ainsi faciliter leur discrimination.

Pour finir, nous avons évoqué une série d'approches didactiques susceptibles d'être employées pour aborder l'apprentissage des voyelles du français à partir d'une entrée axée sur la perception de la parole. Nous avons également mis en valeur le processus de compréhension de l'oral, habileté qui, à nos yeux, est souvent considérée comme une activité passive qui se travaille de manière indirecte en cours de langue. Or, la CO est en réalité un processus actif et complexe qui suscite des questions intéressantes pour l'enseignement des langues et qui mériterait, selon nous, d'être plus amplement exploré en didactique du FLE. Notre objectif est ainsi de sensibiliser les enseignants de langues à l'importance de cette habileté. En outre, nous militons pour une revendication de la place de la phonétique dans l'enseignement des langues, domaine qui connaît depuis quelques années un regain par rapport à d'autres moments dans l'histoire des méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères. Nous estimons que l'apprentissage de la phonétique est aussi important que celui de la grammaire et du lexique. Ainsi, cet objet de recherche devrait faire l'objet de réflexions plus amples aussi bien sur le plan scientifique que didactique.

Références

- ABOU HAIDAR, L., BLOND, M., CHAUTEMPS, D., PLOYET, M. & LESCANNE, E. (2005). Audio 4 : un test simple et rapide pour le dépistage des surdités moyennes des enfants à l'âge de 4 ans. *Archives de pédiatrie*, 12(3), 264-272. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2004.10.014>.
- BEST, C. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. In STRANGE, W. (dir.) *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research* (p. 171-204). Timonium, MD, York Press.
- BEST, C. & TYLER, M. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In MUNRO, M. et BOHN, O. (Dir.) *Language experience in second language speech learning : In honor of James Emil Flege* (p.13-34). John Benjamins.
- BILLIÈRES, M. (2019). *Méthode verbo tonale : origine et fondements*. [En ligne] <https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>.
- BUSTAMANTE, D., HALLÉ, P. & PILLOT-LOISEAU, C. (2018). Perception des voyelles nasales du français par des apprenants hispanophones, *32èmes Journées d'études sur la parole*, Aix-en- Provence, 603-611. <https://shs.hal.science/halshs-02068353>.
- BUSTAMANTE, D. (2021). *Perception et production des voyelles nasales par des apprenants hispanophones d'Espagne et de Colombie*. [Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-03652112>.
- CÁCERES, A. (2019). *Corps et Voix : Enseignement de la prosodie en FLE à partir d'une perspective multimodale* [Mémoire master 2. Université Grenoble Alpes]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281589>.
- CÁCERES, A. (2023). Assimilation des voyelles du français chez les apprenants hispanophones : enjeux théoriques. *ELIS Revue des jeunes chercheur-euse-s en linguistique*, 8, Sorbonne Université, 103-119. [En ligne] https://celiso.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2023/06/H-ELIS_2023_volume8_CACERES_VF.pdf.
- CHABANAL, D. & MOURIER, F. (2019). La question cognitive dans la phonétique corrective : une approche exemplariste. *Les cahiers de l'Acedle*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4578>.
- DURAN, L. (2023). *Phonétique remédiate et didactique de la prononciation en Français Langue Etrangère : le cas des voyelles /ə/ - /e/ - /ɛ/ chez des apprenants hispanophones colombiens*. [Thèse de doctorat. Université d'Avignon]. <https://theses.fr/2023AVIG1006>.
- FIELD, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *English language teaching journal*, 52(2). Oxford University Press.
- FIELD, J. (2009). *Listening in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- FLEGE, J. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In STRANGE, W. (Dir.), *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross language speech research* (p.233-277). Timonium, MD, York Press.

- GAILLARD, P., BILLIÈRES, M., & MAGNEN, C. (2007). La surdité phonologique illustrée par une étude de catégorisation des voyelles françaises perçues par les hispanophones. In RAMOS, M. & DESPRÈS, C. (Dir.) *Actes du XIVème Congreso Internacional de Estudios Francofonos, APFUE, Perception et Réalité*. Université de Valladolid.
- GOH, C. (2010). Listening as process : Learning activities for self-appraisal and self-regulation. In HARWOOD, N. (Dir.) *English language teaching materials: Theory and practice* (p.179-206.). Cambridge University Press.
- KAMIYAMA, T. & VAISSIÈRE, J. (2009). Perception and production of French close and close-mid rounded vowels by Japanese-speaking learners. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Open Edition Journals. 9-41. <http://journals.openedition.org/aile/4533>
- KARTUSHINA, N & FRAUENFELDER, U. (2014). On the effects of L2 perception of individual differences in L1 production on L2 pronunciation. In NGUYEN, N. (Dir.), *Frontiers in Psychology*, 5. University of Geneva. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01246/full>
- LEFÈVRE, F. (1982). *Étude comparative des tests phonétiques de J.C. Lafon et J.P. Dupret*. [Mémoire de master. Université Paris 7].
- LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Hachette.
- LHOTE, E. (1987). *À la découverte des paysages sonores des langues*. Presse Universitaire de Franche-Comté.
- MAGNEN, C., BILLIÈRES, M. & GAILLARD, P. (2005). Surdité phonologique et catégorisation. Perception des voyelles françaises par les hispanophones, *Revue Parole*, 33, 33-58. <https://hal.science/hal-02546938>.
- MAGNEN, C. & GAILLARD, P. (2014). Catégorisation de distorsions vocaliques par un apparentant hispanophone adulte en français L2. *Congrès Mondial de Linguistique Française*. 1329-1343. <https://hal.science/hal-01586658>.
- MCGURK, H. & MACDONALD, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264. 746-748.
- MEUNIER, C., FRENCK-MESTRE, C., LELEKOV-BOISSARD, T. & LE BESNERAIS, M. (2004). *La perception des systèmes vocaliques étrangers : une étude inter-langues*. 377-380. <https://hal.science/hal-00142948/document>
- SCHAFFER, M. (1977). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Destiny Books.
- TROUBETZKOY, N. S. (2005). *Principes de phonologie*, Klincksieck, Paris. 1ère édition : 1938.
- VANDERGRIFT, L. & GOH, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Routledge.

LEVIERS ET FREINS DU DÉCLENCHEMENT DE LA CONVERSATION LORS DE L'ACCOMPLISSEMENT DE LA TÂCHE EN LIGNE INTITULÉE « PARLER LIBREMENT À PARTIR D'IMAGES DONNÉES »

Xia Li

xia.li@univ-grenoble-alpes.fr

Laboratoire LiDiLEM, Univ. Grenoble Alpes, France

1. Introduction

Au fil des courants méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères, nous pouvons constater un changement de paradigme concernant la conceptualisation de l'apprentissage de la langue : passant d'une focalisation sur l'objet langue à son usage. Dans ce contexte, la mise en application de la tâche communicative présente ses avantages tout en soulignant le principe d'apprendre en communiquant, comme indiqué par Ellis (2003). Lors de la réalisation d'une tâche communicative, l'objectif principal est de favoriser le développement d'une « compétence d'interaction orale » (Pekarek Doehler, 2005). Dans le domaine de la didactique du Chinois Langue Étrangère (CLE), on a également tendance à mettre en valeur l'application des tâches communicatives dans son enseignement et son évaluation, conformément à ce qui est préconisé par le « cadre de référence pour les normes de l'enseignement de la langue chinoise »¹ publié le 24 mars 2021.

La présente analyse repose sur l'exemple d'une tâche, conçue par moi-même en tant qu'enseignante, intitulée « Parler librement à partir d'images données ». Cette tâche vise à encourager les apprenants à s'exprimer librement en utilisant des images sans préparation délibérée. L'objectif est de décrire la réalité de la mise en œuvre de cette tâche dans un contexte donné, en déterminant les conditions qui favorisent les échanges communicatifs et les obstacles qui les empêchent. Les questions de recherche suivantes sont posées : quelles sont les conditions propices pour déclencher les échanges communicatifs ? Quels sont les obstacles potentiels qui empêchent un tel déclenchement ? Ainsi, notre étude se veut à la fois une recherche descriptive et une recherche-action. Selon Catroux (2018), la recherche descriptive consiste à :

« décrire des faits, des comportements par enquête, analyse de contenu, étude de cas, etc., comprendre ou expliquer une situation pédagogique... construire du sens ou des significations à l'aide d'un réseau d'éclairages interprétatifs... » (Catroux, 2018 : 13).

En revanche, la recherche-action vise à « porter un regard critique sur des pratiques de classe et après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements, à mettre en place des stratégies correctrices » (Catroux, 2018 : 14). Dans un premier temps, nous aborderons quelques éléments essentiels concernant le contexte de notre recherche, tels que le type de cours et sa modalité en ligne, ainsi que la description des

1 Le ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine et la Commission de la langue chinoise ont publié le cadre de référence intitulé « 国际中文教育中文水平等级标准 » (Guóji Zhōngwén Jiàoyù Zhōngwén Shuǐpíng Děngjí Biāozhǔn, en anglais, Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education). Ce cadre a pour objectif de guider l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la langue chinoise. Il est entré en vigueur le 1er juillet 2021. La détermination des niveaux de compétence est basée sur l'accomplissement des tâches communicatives qui ont pour but d'optimiser l'usage de la langue, autrement dit, la performance hic et nunc est considérée comme le niveau réel de l'apprenant. Voir http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/W020210329527301787356.pdf

profils des apprenants et de la tâche. Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur les cadres théorique et méthodologique. Enfin, nous exposerons quelques résultats obtenus.

2. Contexte

2.1. *Cours particulier à distance dans un cadre commercial*

Concernant la modalité de l'enseignement, il s'agit d'un cours entièrement à distance se déroulant en mode synchrone via l'outil de visioconférence ZOOM². L'interaction à distance se distingue de celle en présentiel par divers aspects, en particulier sur le plan spatiotemporel. Le plus grand défi consiste à pallier le sentiment d'isolement à distance. En général, le cours se tient dans un cadre privé et familier, tel que le domicile ou le bureau, ce qui permet aux participants (enseignante et apprenants) de se sentir à l'aise, de réduire l'anxiété de l'échange et de créer un environnement favorable à la communication.

Par ailleurs, notre recherche s'inscrit dans le cadre des cours particuliers. Le mode de communication est sous un format de communication individualisée qui présente de nombreux avantages. Premièrement, le rythme de l'enseignement est personnalisé et s'adapte aux contraintes de l'apprenant. Deuxièmement, les échanges individuels demandent une grande implication des participants, exigeant ainsi une participation active de la part de l'apprenant qui doit maintenir une attention constante. Troisièmement, ce type d'échange permet aux participants de créer un climat de confiance qui renforce la dimension psychoaffective, ce qui est considéré comme un élément essentiel pour pallier le sentiment de distance (Guichon, 2017). De plus, avant de créer la relation didactique entre enseignant et apprenant, il est nécessaire d'établir une relation commerciale entre prestataire et client, régie par un contrat juridique. C'est pourquoi la dimension psychoaffective joue un rôle crucial dans le maintien de ce type de relation, et cela peut potentiellement être bénéfique pour favoriser le déclenchement de la conversation.

2.2. *Profils des apprenants*

Quatre apprenants participent à notre recherche : Simone, Alice, Dominique et Léo (leurs noms ont été pseudonymisés). Ils suivent généralement 1 à 2 heures de cours par semaine, ce qui nous permet de recueillir des données de manière continue. L'hétérogénéité des profils de ces apprenants se manifeste par différents aspects : niveau, métier, sexe, âge, lieu d'habitation, etc. En ce qui concerne la définition du niveau, nous nous sommes basés approximativement sur le cadre du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). **Simone**, une femme retraitée de Paris, âgée d'une soixantaine d'années, a un niveau intermédiaire en chinois. Sa principale motivation est de réussir l'examen de certification de niveau en langue. En dehors des cours, elle regarde souvent des séries télévisées chinoises afin de mieux comprendre les différents aspects de la vie en Chine. **Alice**, âgée d'une quarantaine d'années, est une employée dans une entreprise spécialisée dans le domaine du sport à Grenoble, et a un niveau intermédiaire. Elle maintient un contact régulier avec ses clients chinois dans son environnement professionnel, ce qui renforce sa motivation intrinsèque pour apprendre le chinois. **Dominique** est employé dans le secteur paysager à Grenoble, âgé d'une quarantaine d'années, avec un niveau situé entre débutant et intermédiaire. Il a effectué plusieurs voyages en solo dans différentes régions chinoises, ce qui a suscité son intérêt pour apprendre la langue chinoise. Cependant, il rencontre souvent des difficultés lorsqu'il s'exprime, ce qui provoque généralement de l'anxiété chez lui. **Léo**, un jeune préadolescent de Nice issu d'une famille métissée, a un niveau débutant en chinois. L'initiative d'apprendre le chinois vient principalement de son père qui souhaite apporter un atout professionnel à la future carrière de son fils.

² <https://zoom.us/fr>

2.3. *Description de la tâche*

Les images de la tâche objet de l'étude sont sélectionnées dans la base de données *Freepik*³ grâce à un abonnement annuel qui nous permet d'utiliser librement les droits d'images de ce site. Le choix des images est à la fois subjectif et objectif. L'aspect objectif est dû au fait que les images ont été sélectionnées de manière aléatoire en entrant un thème quotidien dans le moteur de recherche sur *Freepik*. Cependant, le choix est également subjectif en raison de l'intention pédagogique enseignante. D'une part, elles sont choisies pour réutiliser un champ lexical déjà acquis facilitant le processus de « réinvestissement » dans l'apprentissage. D'autre part, le choix vise à s'apparenter à la vie quotidienne de l'apprenant en vue d'atteindre le but communicatif tout en encourageant des conversations personnelles. Les images à analyser dans cet article sont présentées dans l'annexe.

3. Cadrage théorique

3.1. *Communication exolingue et acquisition de la langue étrangère*

Selon Ellis (2003), la tâche communicative est considérée comme un moyen efficace pour établir le lien entre interaction orale et acquisition. Ce lien repose sur une intrication entre la tâche et l'usage de la langue, ainsi qu'entre l'utilisation de la langue et l'acquisition. Dans la perspective interactionniste, le lien entre communication et acquisition s'engage dans un processus complexe et dynamique. D'après Bange (1992a), il requiert d'étudier les événements communicatifs en classe de langue afin de comprendre le déclenchement des processus intrapsychiques de l'acquisition :

« l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde » (Bange, 1992a : 1).

Lorsque Bange établit le lien entre acquisition et communication, il met en avant une acquisition potentielle qui ne se focalise ni sur la durée ni sur les résultats, mais sur le moment où l'acquisition a possiblement commencé.

Porquier (1984) a introduit le terme de « communication exolingue » qui prend en compte plusieurs paramètres tels que les langues connues des participants, le milieu linguistique dans lequel se déroule l'interaction, le cadre situationnel dans lequel l'interaction se produit, ainsi que le type et le contenu de l'interaction. En raison d'une inégalité d'accès au code linguistique partagé, il est fréquent de constater que les interactants ont « recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/hétérofacilitation » (De Pietro, 1988 : 71) dans ce type de communication. Cette inégalité peut rendre la communication plus « fragile », comme le constate Bange (1992a). L'auteur indique que l'action de communication concerne d'un côté des opérations de production du sens (formulation ou compréhension), de l'autre côté un contrôle de ces opérations (*monitoring*). De ce fait, la communication se caractérise par une « bifocalisation ». Cela signifie que les interactants portent non seulement leur attention sur le contenu de leur communication, mais qu'ils s'appuient également sur des activités de régulation lors du déroulement de la communication. Dans cette perspective, Pendanx (1998) introduit la notion de « double énonciation » qui implique une focalisation différente dans les discours de l'apprenant et de l'enseignant. L'apprenant doit assumer à la fois le rôle du locuteur, engagé dans une communication réelle, et celui de l'apprenant, s'efforçant de parler conformément aux normes linguistiques et de mettre en pratique des structures linguistiques préétablies. Pour l'enseignant,

3 <https://fr.freepik.com/>

le discours présente également deux caractéristiques : une dimension métalinguistique et une dimension communicative.

Dans le contexte de notre étude, la communication est médiatisée par ordinateur, car l'interaction orale se déroule par le biais d'une caméra et d'un micro. Kerbrat-Orecchioni (2011) résume quelques traits saillants de la communication en ligne par rapport à la communication en présentiel : elle est multimodale, multicanal et plurisémiotique. En ce qui concerne le canal visuel, la communication en ligne est à la fois pauvre et riche : la limitation peut être constatée dans les images en deux dimensions et les contraintes de cadrage. En revanche, la richesse de ce canal se manifeste dans la mesure où

« l'image des deux interlocuteurs apparaît à l'écran tout au long de l'échange, ce qui peut constituer pour le locuteur en place aussi bien une ressource (lui permettant d'exercer un contrôle sur sa propre image) qu'un bruit (il ne sait plus où donner du regard) » (Kerbrat-Orecchioni, 2011 : 1).

Par ailleurs, la communication est plurisémiotique, ce qui signifie qu'elle implique simultanément des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, tout comme la communication en présentiel. Dans notre cas, nous observons fréquemment des actes d'écrire initiés par l'enseignante. Il est également important de tenir compte des affordances des outils numériques qui peuvent exercer des influences sur le déroulement de la conversation. Ces affordances englobent « les possibilités et contraintes de l'environnement et de ses objets qui offrent à l'individu différentes voies vers l'action » (Cédric Sarré cité dans Guichon & Tellier, 2017 : 13).

4. Méthodologie

Notre étude adopte notamment une perspective ethnographique (Cambra Giné, 2003) et repose sur une analyse conversationnelle ayant pour objet « l'observation et la description des dialogues oraux spontanés dans leur contexte naturel d'occurrence » (Bange, 1992b : 16). D'après Cambra Giné (2003), l'objectif d'observation consiste à « comprendre la façon dont cette interaction est mise au service de l'optimisation des conditions d'appropriation d'une langue » (Cambra Giné, 2003 : 98). Cependant, il convient de souligner que l'observatrice sur ce terrain assume à la fois les rôles de l'enseignante et de la chercheuse. Il s'agit donc d'une « participation observante » (Olivier de Sardan, 2008 : 48). Les cours sont filmés et enregistrés sous forme de vidéo, puis transcrits et annotés dans *Word* en adoptant une grille de conventions qui prend en compte la dimension multimodale (verbales, prosodiques, gestuelles). Le corpus est constitué de 2 heures et 5 minutes.

5. Résultats

Nous examinerons d'abord les conditions favorables au déclenchement de la conversation, puis nous présenterons les obstacles qui peuvent potentiellement empêcher ce processus. Il est important de souligner que les conditions favorables se manifestent lorsque l'apprenant prend l'initiative de s'exprimer ou lorsque l'on constate une progression dans la thématique abordée.

5.1. Conditions favorables au déclenchement de la conversation

Étant donné que les échanges portant sur la forme linguistique sont prédominants, il nous paraît primordial d'identifier les conditions propices au déclenchement de la conversation. Après avoir analysé le corpus, nous avons notamment identifié les trois aspects suivants qui favorisent un tel déclenchement : faire face aux imprévus, personnaliser les questions et confronter des points de vue divergents.

5.1.1. Faire face aux imprévus

L'utilisation d'images implique une certaine capacité d'improvisation. Lorsque les apprenants commencent à décrire les images, ils s'engagent dans un processus improvisé, sans préparation préalable. L'apprenant fait des efforts pour livrer le plus d'informations possible tout en mobilisant ses connaissances dans son répertoire linguistique. Comme nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant où Simone décrit l'image G4-3, elle commence par décrire une scène statique (ce qui est présent dans l'image) et poursuit sa description en abordant les actions (ce que fait le personnage). Malgré les obstacles linguistiques, Simone participe activement en ajoutant de nouvelles informations à son discours :

056 A 有一个 euh 男孩子 euh 他在 我想他在 euh : 学学学习 < trad. : il y a un euh garçon euh il est en train de je pense qu'il est en train de euh : apprendre apprendre apprendre >

057 E (hoche la tête pour approuver)

058 A 学校 non 学校 ah bah 他在 学习 学校里 euh (rire) euh 他 + 他的手 non non il lève la main euh 他床 non on peut pas dire 他床他的手 non < trad. : l'école [...] ⁴ l'école ah bah il est en train de travailler à l'école euh (rire) euh il + sa main [...] il lit [...] il lit sa main (sic) [...] >

059 E 你想说 lever la main 是不是 他举手 举手 (geste illustratif) (écrit sur l'écran 举手 et en Pīnyīn) < trad. : tu veux dire [...] oui ou non il lève sa main lève sa main (geste) (écriture) >

060 A 他举 举手 (geste illustratif) ah 他举手 euh 我想他有 ah peut-être il a non (xx) 我想 non 不在 euh 学校 不在 学校 我想他在 euh : + 网上 + 学校 我想他在 学习 + euh 电脑 bah 网上 < trad. : il lève lève sa main (geste) ah il lève sa main euh je pense qu'il a ah [...] je pense [...] euh n'est pas à euh l'école n'est pas à l'école je pense qu'il est sur euh : + Internet + école je pense qu'il est en train de travailler + euh ordinateur bah sur Internet >

(Extrait 1, Simone, TS20220518)

De plus, nous observons une « bifocalisation » qui se manifeste dans la construction de son discours dans l'énoncé 58. Lorsque Simone tente de décrire l'action du garçon qui lève la main, elle fait face à une incertitude quant au choix du verbe pour exprimer « lever ». Elle propose une formulation en disant « 他床 他的手 » (*Tā chuáng tādeshǒu*). Cependant, le mot « 床 » (*chuáng*) signifie le lit. Cette confusion provient de l'expression du sens « se lever » en chinois, qui est « 起床 » (*qǐchuáng*), combinant à la fois le verbe « 起 » (*qǐ*, lever) et le nom « 床 » (le lit). Ensuite, Simone exprime son doute concernant ce choix en niant sa proposition initiale. Lorsque l'apprenant se focalise sur la forme dans la production de son énoncé, on constate une prise de conscience linguistique plus élevée, ce qui est bénéfique pour l'apprentissage. Par la suite, l'enseignante donne le mot voulu tout en fournissant un étayage par écrit sur le tableau blanc interactif. L'acte d'écrire se chevauche avec l'énoncé de l'apprenante, comme illustré dans les énoncés 59 et 60, cependant, il n'a pas interrompu le déroulement de la conversation. Une fois que Simone a repris le mot approprié « 举手 » (*jǔshǒu*, lever la main), elle poursuit son discours.

5.1.1. Personnaliser les questions

Même si l'image est identique, les apprenants ne se concentrent pas forcément sur les mêmes éléments lors de la description, car chacun dispose d'un répertoire linguistique et référentiel spécifique. Afin de favoriser

⁴ [...] omission du français et d'autres éléments non verbaux dans la traduction afin d'alléger la lecture.

le déclenchement de la conversation, l'enseignante pose des questions sur des informations réelles liées à la situation personnelle des apprenants. Par exemple, lors de la description de l'image G4-1, à la suite des différentes questions posées par l'enseignante, Alice décrit sa table à manger, Dominique ouvre des échanges autour de ses habitudes de consommation de vin, tandis que Léo présente ses habitudes concernant la préparation de la table dans sa famille. Dans l'extrait ci-dessous, Léo décrit l'image G4-2, montrant une femme portant un masque dans un bus. Par la suite, l'enseignante oriente l'échange vers une séquence conversationnelle en demandant à Léo s'il prend le bus et s'il porte un masque pendant le trajet :

107 E ahem 是的 但是 Léo 你坐公交车吗? < **trad.** : ahem oui, mais Léo tu prends le bus ? >

108 A (tousse)

109 E 你坐公交车吗? < **trad.** : tu prends le bus ? >

110 A 我坐公交车 < **trad.** : je prends le bus >

111 E ok 那你坐公交车的时候 戴不戴 (geste illustratif) 口罩 < **trad.** : ok alors lorsque tu prends le bus, tu portes ou pas (geste) le masque >

112 A 不戴口罩 < **trad.** : ne porte pas le masque >

113 E ok (écrit sur l'écran 口罩 et en Pīnyīn) 有没有现在坐公交车戴口罩? 你有没有看到别人戴口罩? < **trad.** : ok (écriture), il y a ou pas des gens en ce moment qui portent le masque dans le bus? As-tu vu ou pas les autres personnes s'ils portent le masque? >

114 A ah (rire) 现在我 euh /// 我不课 < **trad.** : ah (rire) maintenant je euh /// je n'ai pas de cours >

[...]

132 A 我生病了 < **trad.** : je suis malade >

(Extrait 2, Léo, TL20230207)

Nous pouvons observer que les questions posées par l'enseignante dans les énoncés 107 et 111 étant des questions fermées nécessitant une réponse « oui » ou « non », Léo y répond facilement en se référant aux énoncés de l'enseignante. Ensuite, l'enseignante pose une question plus complexe en utilisant un mot moins familier pour l'apprenant « 别人 » (*biérén*, les autres personnes), pour savoir si Léo continue de porter un masque maintenant et s'il observe les autres portant encore le masque dans le bus. Léo saisit le mot-clé « 现在 » (*xiànzài*, maintenant) et interprète partiellement la question en répondant qu'il ne suit pas de cours ces jours-ci. Cette réponse suscite la curiosité de l'enseignante, ce qui permet à la conversation de se poursuivre. Cela montre les caractères improvisés de la conversation, où les questions émergent au fil de l'échange dans la dynamique interactionnelle. Bien que les réponses de Léo soient brèves et souvent formulées en référence aux éléments présents précédemment, tels que les formulations de l'enseignante, la présence d'un étayage sous forme d'écriture sur l'écran, la recherche de notes, etc., il manifeste une prise de conscience linguistique dans un contexte spécifique, lié notamment à son propre vécu. Cela est également considéré comme une condition propice à favoriser l'apprentissage.

5.1.2. Confronter des points de vue divergents

La confrontation des points de vue divergents peut aussi susciter des échanges communicatifs, dans la mesure où cela oblige les interactants à prendre des initiatives pragmatiques (demander d'informations,

argumenter, etc.) en vue de négocier le sens. Dans la description de l'image G4-3, afin d'inciter Simone à parler, l'enseignante l'interroge sur le contenu du dessin affiché sur le frigo.

091 E ah 这个是什么 ? < trad. : ah qu'est-ce que c'est >

092 A 绿龙 non ? < trad. : un dragon vert [...] >

093 E ah 你觉得这个是绿龙 ? < trad. : ah tu penses que c'est un dragon vert ? >

094 A 绿 绿 c'est vert [ly⁵¹] non ou [lu⁵¹] < trad. : vert vert [...] >

095 E 绿龙 c'est un dragon vert < trad. : dragon vert [...] >

096 A c'est un dragon non ?

097 E 我不知道 我也不知道他画的是什么 (rire) 你觉得它是一条龙 (écrit sur l'écran 绿龙) 也有可能 我以为是一只乌龟 < trad. : je ne sais pas je ne sais pas ce qu'il dessine (rire) tu penses que c'est un dragon (écriture) c'est aussi possible je pensais que c'était une tortue >

098 A (rire) ah

099 E 我以为是一只乌龟 一只 tortue < trad. : je pensais que c'était une tortue une [...] >

100 A ah non 不是 因为有 (geste illustratif) 有 pics < trad. : ah [...] non parce qu'il a (geste) a [...] >

(13 min 19 s)

101 E ah 那是不是 + 是不是一只刺猬 刺猬就是 hérisson < trad. : ah alors oui ou non + oui ou non un hérisson hérisson est [...] >

102 A ah hérisson 不是 < trad. : ah [...] non >

(Extrait 3, Simone, TS20220518)

Cependant, Simone répond qu'il s'agit d'un dragon vert. Cela diffère du point de vue de l'enseignante, qui exprime sa divergence dans l'énoncé 93 en reprenant le mot « 绿龙 » (*lǜlóng*, un dragon vert) avec une intonation montante. L'enseignante cherche à clarifier l'affirmation de Simone selon laquelle le dessin représente un dragon vert (l'énoncé 92). Néanmoins, en 94, Simone considère que l'intonation montante de l'enseignante concerne une évaluation de sa prononciation du mot « 绿 » (*lǜ*) qui se prononce [ly⁵¹], ce qui l'amène à se concentrer sur la correction de la prononciation de ce mot, en raison d'une règle de transcription phonétique impliquant les phonèmes /y/ et /u/. Cependant, lorsque l'enseignante reprend l'énoncé « c'est un dragon vert » en donnant la traduction correcte pour insister davantage sur le contenu, Simone confirme que sa prononciation est correcte et qu'elle a compris l'intention communicative de l'échange dans l'énoncé 96 en posant une question en français accompagnée d'une autonégation « non » pour exprimer son doute. La conversation s'est ensuite poursuivie, et l'enseignante a proposé son interprétation du dessin en chinois en disant qu'il représentait soit une tortue, soit un hérisson. Simone a donc réagi en argumentant. L'interprétation erronée du dessin par l'enseignante suscite un échange communicatif qui permet de créer un climat plus détendu, ce qui explique la présence de nombreux rires durant les échanges. Toutefois, en raison de la relation didactique qui domine tout au long de l'interaction orale, il peut arriver que le changement de focus vers la conversation provoque un malentendu, nécessitant ainsi une explication explicite pour confirmer le glissement de focus.

5.2. *Obstacles potentiels*

Lors de la description de l'image, plusieurs obstacles peuvent se présenter et perturber le déroulement de la conversation. Le premier obstacle réside dans le blocage lexical, tandis que le deuxième concerne les affordances de l'acte d'écrire et le « *teacher talk* ».

5.2.1. *Blocage lexical*

Lorsque l'apprenant s'exprime à partir d'une image donnée, il se heurte fréquemment à un blocage lexical, se manifestant soit par une lacune complète, souvent accompagnée d'un énoncé métacommunicatif tel que « je me souviens plus des mots voilà », soit par une incertitude dans le choix des mots. Dans l'extrait suivant, Alice décrit l'image G4-1 qui représente une femme en train de mettre la table. L'enseignante oriente le déroulement de l'interaction vers une séquence conversationnelle en demandant à Alice ce qu'il y a sur leur table à manger dans l'énoncé 65.

065 E ok c'est ça 你们家的餐桌上有什么？有没有放花瓶？< trad. : [...] qu'est-ce qu'il y a sur votre table à manger ? Y a-t-il un vase ? >

066 A euh : : : 我 我们的 ? < trad. : euh : : : je note ? >

067 E oui 你们的餐桌 < trad. : [...] votre table à manger >

068 A ah

069 E 你们的 table à manger 上有什么 餐桌上 < trad. : qu'est-ce qu'il y a sur votre [...] sur la table à manger >

070 A 我们的餐 euh 的餐桌有 euh : /// 没有花瓶 有 : 有餐具 < trad. : notre table euh table à manger a euh : /// pas de vase il y a : il y a des couverts >

071 E 有餐具 ok (hoche la tête pour approuver) < trad. : il y a des couverts [...] >

072 A 一个 euh /// hm /// 等一下 (consulte ses notes) < trad. : un euh /// hm /// attends [...] >

(Extrait 4, Alice, TA20220217)

Cependant, lors de ce changement de focus, Alice demande ensuite une confirmation pour s'assurer qu'il s'agit bien de la description de leur table. Par la suite, elle décrit ce qu'il y a sur leur table à manger et reste bloquée dans l'énoncé 72 avec une proposition inachevée, puis elle a immédiatement recours à ses notes.

Quant à l'incertitude dans le choix lexical, comme nous l'avons déjà exposé dans l'extrait 1 où Simone régule son discours en niant sa proposition initiale. De plus, cette incertitude peut également s'accompagner d'un élément non verbal, par exemple, le regard, comme on peut l'observer dans l'extrait suivant lors de la description de l'image G4-2 par Simone :

018 A euh : : : 她在 euh 公共汽车 + 站 euh 里 她在 euh 公共汽 汽车 euh 里 euh 她穿 [tʂ^huaŋ⁵⁵] euh 牛 + 裤子 (regarde l'enseignante pour demander une affirmation) < trad. : euh : : : elle est euh dans l'arrêt + de bus euh dans elle est euh bus euh dans euh elle porte [tʂ^huaŋ⁵⁵] euh pantalon + de vache (sic) >

019 E (hoche la tête pour approuver)

(Extrait 5, Simone, TS20220518)

Simone n'est pas sûre du mot « jean » en chinois, au lieu de dire « 牛仔裤 » (*niúzǎi kù*), elle propose « 牛裤子 » (*niú kùzi*, se traduisant littéralement par « pantalon de vache »), accompagné d'un regard orienté vers l'enseignante. Afin d'assurer la fluidité du discours, l'enseignante donne tout de même un feedback positif à Simone en hochant la tête pour approuver ce qu'elle a dit, car elle a compris ce que l'apprenante veut dire et ne désire pas l'interrompre.

5.2.2. Affordances de l'acte d'écrire et du « teacher talk »

L'enseignante a très souvent recours à la tablette graphique pour écrire des caractères chinois sur l'écran. Il arrive que cela entrave la conversation et amène l'apprenant à se focaliser sur la forme. Dans l'extrait ci-dessous, Alice décrit l'image G4-3, et l'enseignante anticipe la difficulté de l'apprenante en écrivant le mot « 上网课 » (*shàng wǎngkè*, suivre des cours en ligne) sur l'écran :

011 E (écrit sur l'écran 上网课) 这个应该是一个 sujet d'actualité < trad. : (écriture) cela devrait être un [...] >

012 A 网课 < trad. : cours en ligne >

013 E 对 c'est ça 他在上课 mais 上什么课 vu que ce sont des cours sur Internet donc on l'appelle 上网课 (écrit sur l'écran 上网课 en Pīnyīn) < trad. : oui [...] il suit des cours [...] quel cours [...] suivre des cours en ligne (écriture) >

014 A 上网 + 上网课 < trad. : aller sur Internet + suivre des cours en ligne >

015 E 对 上网课 所以他可能在上网课 bien sûr ça c'est juste une hypothèse 他可能是在做作业 + 也可能是在上网课 < trad. : oui suivre des cours en ligne donc il est possible qu'il suive des cours en ligne [...] il est possible qu'il fasse ses devoirs + aussi possible de suivre des cours en ligne >

016 A (prend des notes) ok

(Extrait 6, Alice, TA20220317)

Malgré le fait qu'Alice connaisse déjà ce mot, comme illustré par le chevauchement dans les énoncés 11 et 12, les échanges se poursuivent jusqu'à l'énoncé 17 sans progresser sur le thème principal, ce qui conduit finalement Alice à prendre des notes. Par ailleurs, il est également important de mentionner l'influence du « teacher talk » dans le déroulement de l'échange. Comme le montre l'extrait suivant, lorsque Alice décrit l'image G4-1, elle fournit des détails sur l'action (une femme porte une assiette) dans l'énoncé 6 :

006 A euh mettre la table (rire) je sais plus où c'est (chercher ses notes) /// 拿着 euh 盘子 < trad. : [...] porte euh une assiette >

007 E 对 这是盘子 是不是 < trad. : oui c'est une assiette oui ou non >

008 A 不是盘子 ? < trad. : ce n'est pas une assiette ? >

009 E 对 就是盘子 < trad. : si c'est une assiette >

(Extrait 7, Alice, TA20220217)

L'enseignante donne un feedback positif en reformulant l'énoncé de l'apprenante, puis l'énoncé se termine avec une « fausse question » qui n'attend pas vraiment de réponse : « oui ou non ». Cette forme de question fait partie du langage utilisé par l'enseignante dans son répertoire de « teacher talk », mais elle est mal interprétée par Alice, qui exprime ses doutes dans l'énoncé 8 en posant la question « ce n'est pas une assiette ? ». Cela ralentit le déroulement de la conversation.

6. Conclusion

La mise en application d'une tâche communicative vise à créer des conditions favorables pour déclencher une acquisition potentielle. L'enseignant (LN) et l'apprenant (LNN) interagissent en modifiant constamment leur discours de manière consciente ou inconsciente. Pour susciter une séquence conversationnelle, chaque rôle est primordial : les conditions pour mettre en pratique la tâche sont improvisées ; l'enseignant prend en compte les traits personnels des apprenants pour poser les questions appropriées ; la confrontation des points de vue divergents encourage les apprenants à argumenter et à prendre des initiatives pragmatiques. Cependant, il est également nécessaire de tenir compte des facteurs négatifs qui sont susceptibles d'entraver la conversation, tels que les affordances du contexte numérique et le discours de l'enseignant. Dans cette perspective, nous pouvons tirer profit de cela pour apporter des améliorations à la conception de la future tâche et à sa mise en œuvre.

Références

- BANGE, P. (1992a). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85. <https://doi.org/10.4000/aile.4875>.
- BANGE, P. (1992b). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Hatier-Didier.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- CATROUX, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. Ellipses.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- DE PIETRO, J-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage & société*, 43(1), 65-89. <https://doi.org/10.3406/lso.1988.3002>.
- ELLIS, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- GUICHON, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In GUICHON, N. & TELLIER, M. (Dir.) *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale* (p. 29-58). Didier.
- GUICHON, N & TELLIER, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*. Didier.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2011). Conversations en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif. In DEVELLOTTE, C., KERN, R. & LAMY, M-N. (Dir.) *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel* (p.173-195). ENS Éditions.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. In BRONCKART, J-P., BULEA, E. & POULIOT, M. (dir.) *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* (p.41-68). Presses universitaires du Septentrion.
- PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette.
- PORQUIER, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In PY, B. (éd.) *Acquisition d'une langue seconde III* (p.17-47). Presses Universitaires de Vincennes.

FORMATION DES INTERPRETES : MULTIMODALITE CHEZ DEUX ETUDIANTES DANS LES SIMULATIONS D'INTERACTIONS MEDIÉES PAR INTERPRETE

Marieke DE KONING^{a,b}

marieke.dekoning2@unibo.it, marieke.de-koning@univ-grenoble-alpes.fr

^a*Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT), Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, Forlì – Italie*

^b*Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte, Univ. Grenoble Alpes, France*

1. Introduction

La recherche dans le domaine de l'interprétation (*Interpreting Studies*) reconnaît, depuis les années 1990 et les travaux fondateurs de Wadensjö (1992, 1998), que l'activité des interprètes de dialogue ne se limite pas à la restitution orale d'un énoncé en langue source vers son équivalent dans une langue cible. L'interprète de dialogue est aussi le médiateur et coordinateur d'un « pas de trois », pour emprunter la métaphore de Wadensjö, qui est en fait une interaction particulière : une interaction médiée par interprète (IMI). L'interprète est généralement le seul participant de l'interaction à avoir une expertise dans les deux langues-cultures des primo-participants (PP). Ces derniers ont besoin de la présence de l'interprète pour se comprendre. Les activités de coordination et de traduction à l'oral sont complémentaires et indissociables pour la réalisation des objectifs de l'IMI, qui consistent à aboutir à une compréhension réciproque des PP :

« In dialogue interpreting, the translation and coordinating aspects are simultaneously present, and the one does not exclude the other. As a matter of fact, these aspects condition each other. »¹
(Wadensjö, 1998 :105).

De nombreuses études ont montré que, pour effectuer différentes actions de coordination, les interprètes font appel, en complément aux éléments du langage verbal et paraverbal, à des ressources sémiotiques non verbales corporelles telles que le regard et les mouvements de la tête (Bot, 2005 ; Vranjes *et al.*, 2019 ; Vranjes & Brône, 2021), le regard et l'orientation du corps (Krystallidou, 2014), les expressions faciales, les gestes des bras et des mains et la posture (Davitti & Pasquandrea, 2017). Ces ressources font référence à ce qu'on appelle la multimodalité du discours et des interactions. C'est pour cela, et dans la mesure où elle contribue largement à l'orchestration de toute interaction socialement située (Goodwin, 1981) que la multimodalité est une composante importante des IMI. Pourtant, elle n'est pas, ou est rarement, une compétence visée dans la formation des interprètes (Pointurier, 2016 ; Cirillo & Niemants, 2017). Les priorités sont souvent l'acquisition d'un haut niveau d'expertise dans les langues de travail et le développement de compétences permettant de répondre aux défis cognitifs de discours plurilingues en interprétation simultanée. Nous pouvons donc nous demander comment les étudiants-interprètes abordent les actions de coordination et la multimodalité dans la pratique de l'interprétation de dialogue. Le font-ils de façon naturelle et spontanée ? Si la multimodalité accompagne leurs actions de coordination, est-ce délibérément, pour les rendre plus explicites ? Qu'en est-il de la pertinence de ces actions ? En outre, si la multimodalité a largement été analysée dans des IMI en contexte réel, peu d'études à ce jour ont été réalisées en contexte didactique et ciblées sur des étudiants (Krystallidou, 2014).

¹ « En interprétation de dialogue, les aspects de coordination et de traduction sont présents simultanément, et l'un n'exclut pas l'autre. En fait, ces aspects sont conditionnés mutuellement l'un par l'autre » (notre traduction).

Ainsi, dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons décidé d'observer un groupe d'étudiants en situation de simulations d'IMI effectuées sous forme de jeux de rôle. Notre objectif est de relever les éventuelles stratégies multimodales mises en place et d'en analyser la pertinence afin de contribuer *in fine* à améliorer la formation en interprétation de dialogue, par l'identification de compétences interactionnelles multimodales et en suggérant des moyens permettant de les développer. Nous avons effectué, à cet effet, une étude qualitative associant une première étape de transcription et de codage avec le logiciel ELAN², suivie d'une étude descriptive quantitative, et d'une troisième étape basée sur l'analyse conversationnelle multimodale (Mondada, 2018, 2019) adaptée aux IMI (Davitti, 2019).

Dans cet article, nous présentons les premiers résultats d'une étude pilote.

2. Coordination et multimodalité

La coordination constitue, tel que nous l'avons vu dans l'introduction, une part importante de l'activité de l'interprète de dialogue. Elle comprend toutes les actions nécessaires pour réguler non seulement la participation de tous les PP, mais aussi les effets sur l'intercompréhension³ des différences culturelles, sociales et hiérarchiques entre eux. La fonction de coordination amène l'interprète à prendre des décisions : reformuler, répéter, expliquer, interrompre, clarifier, c'est-à-dire entreprendre une série d'actions qui complètent et rendent possible la restitution des énoncés des PP. Ces actions déterminent non seulement le cours de la conversation mais aussi le résultat, satisfaisant ou non, de l'IMI. Il s'agit de reconnaître que les tours de l'interprète ne se limitent pas à des séquences de restitution. En effet, l'interprète peut produire d'autres types d'énoncés, correspondant par exemple à des séquences de gestion de tours de parole (*turn-management*), de réparation (*repair*)⁴, ou pour favoriser la création de liens (*rapport building*). Les premiers ont pour but d'éviter des tours trop longs ou des chevauchements, les deuxièmes servent à demander des explications, confirmations ou clarifications et le troisième type d'énoncés répond au besoin d'établir un rapport de confiance et de bienveillance entre les interlocuteurs. Par conséquent, l'interprète de dialogue ne peut pas être considéré comme une voix off invisible. Il est bel et bien un participant actif à l'IMI, et ses actions sont aussi bien visibles qu'audibles (Baraldi & Gavioli, 2012).

Les études citées précédemment ont montré que le corps de l'interprète contribue à cette orchestration interactionnelle. Les mouvements et les gestes du corps tout entier, de la tête, des bras et des mains, les expressions faciales ou le regard accompagnent, séparément ou de concert, le discours de l'interprète, mais aussi ses silences. Parfois, ils peuvent même remplacer le discours. Par exemple, la simultanéité d'un regard et d'un geste permet à l'interprète d'inviter son interlocuteur à faire une pause dans son tour, ou de lui exprimer qu'il a, ou non, compris son énoncé. En outre, certaines études montrent que dans les IMI à distance, notamment en vidéo (*video-mediated interpreting*, VMI), même si l'image est présente, la partie visible de l'interaction est limitée à la taille de l'écran et elle est soumise aux conditions techniques et à la qualité de la connexion internet (Hansen, 2020). Ces limites à la contribution des actions multimodales dans les VMI font, par exemple, que l'on assiste à un nombre plus important de chevauchements que dans les IMI en face-à-face (Braun & Taylor, 2012) ou que les chevauchements sont plus problématiques à gérer (de Boe, 2021). Or, un nombre important de chevauchements a des conséquences directes sur le cours de la

² ELAN (Version 6.1) [computer software]. (2022). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>".

³ *Intercompréhension* signifie ici « faculté de compréhension réciproque, entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de personnes » (Définition du CNRTL, <https://www.cnrtl.fr>) et ne fait pas référence au concept d'intercompréhension dans les approches plurielles en didactique des langues qui décrit la capacité de comprendre une, ou des, langue.s étrangère.s affine.s.

⁴ « Efforts to deal with trouble in speaking, hearing or understanding » (Schegloff, 2007 : 101).

conversation, qui devient moins fluide, avec des ruptures, des répétitions, des réparations, ce qui pourrait générer un plus grand risque d'incompréhension et de perte de temps. Par ailleurs, l'interprétation de dialogue étant une activité langagière orale, la multimodalité concerne aussi la gestualité coverbale. Celle-ci joue un rôle important en tant que partie indissociable du langage parlé, exactement comme en contexte monolingue, que ce soit pour illustrer les énoncés, pour les compléter, ou pour accentuer et rythmer le discours (McNeill, 1992 ; Kendon, 2004 ; Colletta *et al.*, 2010). En contexte didactique, l'étude de la gestualité du discours et des interactions s'est plutôt focalisée sur les enseignants (Tellier & Cadet, 2014 ; Azaoui & Tellier, 2020).

3. Séquences de réparation et changements d'orientation du corps

Nous avons cherché, dans cette étude pilote, à observer le comportement corporel, et en particulier les changements d'orientation du corps d'étudiants-interprètes, lorsqu'ils prennent l'initiative d'une séquence de réparation. Ce choix est motivé d'une part par l'importance des enjeux des séquences de réparation dans les IMI, et d'autre part parce que ces séquences représentent un intérêt dans le cadre didactique. D'abord, elles permettent d'émettre des énoncés spontanés, dans la mesure où ils ne sont pas prévus par les scripts⁵. Ensuite, comme nous l'avons déjà dit, elles constituent des actions de coordination, avec une rupture dans le cours normal de la conversation triadique, et les ressources multimodales sont particulièrement « utiles » dans les moments de transition.

3.1. Les séquences de réparation

L'analyse conversationnelle (AC) offre un cadre méthodologique adapté à l'étude des IMI. Ce champ de recherche, qui a vu le jour avec les travaux fondateurs du sociologue Harvey Sacks dans les années 1960 (Schegloff, Sacks & Jefferson, 1974), a posé les bases de l'analyse des pratiques interactionnelles orales en contextes ethnographiques (Stivers & Sidnell, 2012). Ce type d'analyse permet de faire ressortir la structure sous-jacente des interactions sociales que représentent les conversations. Ainsi, de façon très synthétique, on peut dire que toute conversation est constituée d'une alternance d'actions dont les plus courantes sont les tours de parole des participants. L'orchestration de cette alternance se fait pour ainsi dire spontanément. L'AC a ainsi mis en exergue des invariants qui s'appliquent aussi bien aux interactions monolingues que plurilingues, comme c'est le cas des IMI. Parmi ces invariants, on trouve des séquences particulières, qui ont été identifiées parce qu'elles correspondent à des situations précises et récurrentes, et répondent à des besoins bien spécifiques au cours de la conversation.

Une de ces séquences est la réparation (*repair*). Elle correspond à une interruption du flux normal de la conversation dans le but de corriger et/ou de demander des précisions ou des explications à propos d'un élément de la conversation, afin d'éviter des malentendus. Si l'on considère les séquences de réparation dans le cadre de l'action de coordination des IMI, et des enjeux de compréhension mutuelle, on en perçoit toute la pertinence. Pour ce qui est de la structure de ces séquences, il faut retenir, de façon très synthétique, deux aspects. Le premier concerne la distinction entre l'autoréparation, lorsque l'interlocuteur se corrige lui-même, et l'hétéro-réparation, (*other-initiated repair*) lorsque la demande de précision ou de correction vient d'un autre participant. Le deuxième aspect se réfère à l'organisation sous-jacente des séquences d'hétéro-réparation en trois étapes. La première étape est celle de l'apparition du trouble, c'est-à-dire la partie de l'énoncé qui présente une difficulté de compréhension de la part de l'interlocuteur. La deuxième, qui concerne la réparation à proprement parler, correspond à la demande de clarification et à la négociation du

⁵ Il s'agit de la base écrite des jeux de rôle effectués en contexte didactique pour simuler les IMI.

sens. Enfin la troisième étape, la résolution, précède et annonce la reprise du cours normal de la conversation (Schegloff, 1997). Étant donné que la problématique qui oriente notre étude est centrée sur la coordination des interactions et la négociation de sens, nous avons choisi de nous intéresser aux hétéro-réparations, et en particulier aux deuxièmes et troisièmes temps de ces séquences.

3.2. *Les changements d'orientation du corps*

Parmi les différentes ressources sémiotiques non verbales à disposition des participants aux IMI, il y a la posture et l'orientation du corps. La fonction de coordination des interprètes de dialogue, que nous avons développée en section 2, ne se fait pas uniquement sur le plan linguistique et culturel. Au cours de l'IMI, l'interprète est aussi le trait d'union dans une triangulation avec les deux PP. Cette place se concrétise physiquement dans un rapport spatial entre les trois piliers de la triangulation et dans les actions que ce rapport génère. Si l'orientation du regard a souvent été étudiée (voir les études citées précédemment), l'amplitude des mouvements du corps qui accompagnent l'alternance des interlocuteurs n'a pas été observée de façon systématique. Pourtant, du fait de la dimension située des IMI, on peut dire que l'adaptabilité corporelle et la mobilité des interprètes sont des indicateurs de l'effet de la multimodalité sur l'interaction.

4. Méthode

Les données sont extraites d'un corpus constitué d'enregistrements audios et vidéos de dix étudiants en master 1 en interprétation à l'Université de Bologne. Tous les étudiants se sont portés volontaires et ont donné leurs autorisations écrites⁶ pour participer à l'étude. Les enregistrements ont été effectués pendant le cours de « pratique de l'interprétation de dialogue spécialisée ». La tâche effectuée par les étudiants est un jeu de rôle (RP) où ils endossent le rôle de l'interprète (INT). Deux enseignants, qui sont par ailleurs des interprètes expérimentés, jouent les rôles des PP (PPFR pour le francophone et PPIT pour l'italophone). L'INT est assis au centre, entre les deux PP. Les autres étudiants y assistent en tant que spectateurs. Deux caméras, positionnées de part et d'autre des participants aux RP, permettent d'avoir une vision simultanée de l'interprète et des deux PP. Un enregistreur (AudioRec) posé devant l'INT permet de recueillir le son au centre de l'interaction.

Dans le cadre didactique, lors des RP, l'interprète a une position centrale car il est assis au milieu, entre les deux PP (Figure 1).

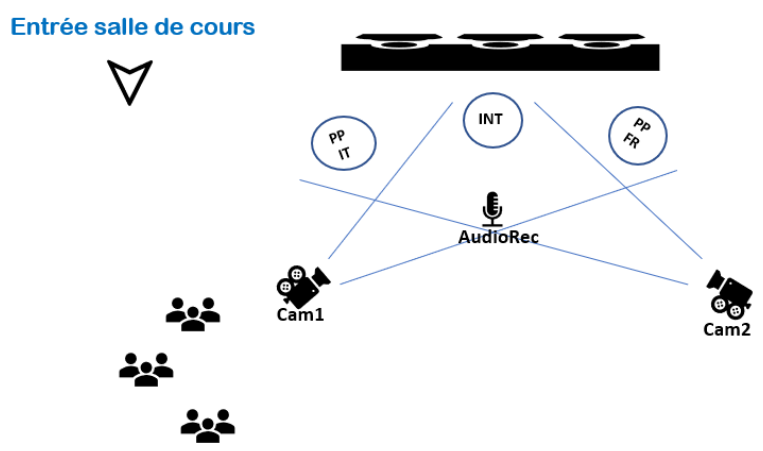


Figure 1 - Plan de la salle de cours

⁶ Conformément aux modèles fournis et établis par l'Université de Bologne.

Les vidéos ont ensuite été transcrites et annotées avec le logiciel ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008), qui offre la possibilité de faire ressortir simultanément les données audibles (énoncés) et les données visibles (gestes et mouvements) sur un déroulement temporel, donnant une vision simultanée des paroles et des actions de tous les participants. Les annotations sont effectuées sur des « lignes acteurs » (aussi appelés *tiers*). Sur chaque ligne, nous avons délimité et identifié les segments correspondant à nos observations. Pour cette étude pilote, nous avons retenu les lignes suivantes :

- Celles qui correspondent aux énoncés des trois participants : INT (en français et en italien), PFR (en français) et PIT (en italien).
- La ligne qui permet d'identifier les séquences spécifiques qui composent l'interaction. On y trouve les valeurs suivantes : *start rendition* (début de restitution), *end rendition* (fin de restitution), *repair 1* (réparation initiée par PP), *repair 2* (réparation initiée par l'INT), *turn-management* (gestion de tour initiée par l'INT). Nous retenons pour cette analyse les moments identifiés « réparation initiée par l'INT » (*repair 2*), et qui correspondent aux deuxième et troisième temps de la réparation (négociation de sens et résolution) tels que nous les avons définis au point 3.1.

La ligne correspondant aux changements d'orientation du corps. Ces derniers peuvent prendre trois valeurs, de la plus petite amplitude à la plus grande : *head* (l'INT tourne la tête), *chest* (l'INT tourne le haut du corps et engage les épaules), *lowerback* (l'INT tourne/repositionne le bassin).

Tous les participants étant assis, notamment à cause du contexte didactique et afin de pouvoir prendre des notes, le changement d'orientation de plus grande amplitude est celui qui engage le bassin, avec la valeur *lowerback* (Tableau 1).

Nous avons ainsi observé à quels moments spécifiques des séquences de réparation se produisent les changements d'orientation qui engagent un repositionnement du bassin. Ces observations sont faites à partir de deux extraits, mettant en jeu deux étudiantes que nous avons appelées Ingrid et Miky.

Change Orientation amplitude	Durée moyenne (secondes)		Nombre d'occurrences dans le RP	
	Ingrid	Miky	Ingrid	Miky
<i>Head</i>	0.59	0.52	59	147
<i>Chest</i>	0.61	0.59	52	17
<i>Lowerback</i>	1.14	1.8	17	12

Tableau 1 - Durée et fréquence des changements d'orientation.

L'analyse détaillée a été établie sur la base d'une transcription qui s'inspire de la méthode de l'analyse conversationnelle multimodale (Mondada, 2018) et notamment de la manière dont Davitti l'a adaptée aux IMI (Davitti, 2019). La transcription suit les conventions de transcription CORVIS⁷. Cette méthode nous

⁷ http://icar.cnrs.fr/projets/corvis/convention_mondada.html

permet de faire ressortir la façon particulière dont les étudiantes synchronisent les changements d'orientation du bassin dans le cadre de l'interaction, eu égard à leur emplacement dans la séquence de réparation.

Conventions de transcription :

INT – PPRF - locuteurs : interprète – PP francophone – PP italophone
PPIT

int auteur de la description gestuelle

(1.4) durée de pause en secondes

(.) pause de moins de 0.5 seconde

: allongement vocalique

°mot° mot à voix basse, à peine audible

[mots] chevauchement, aligné avec les mots sur la ligne dessous

- mot tronqué ou amorce

bla-bla intervalle de l'énoncé correspondant à la description gestuelle indiquée sur la ligne de dessous

1 numéro de l'image associée placée dans l'énoncé correspondant

(00 : 29 : 658) temps de début et de fin de la transcription dans le fichier

(mot) transcription incertaine

5. L'analyse des extraits

Le cadre du RP des deux séquences est un contexte commercial. Il s'agit d'une rencontre entre le PDG français de l'entreprise ATU, spécialisée dans l'entretien automobile, et la directrice commerciale pour l'Italie. Lors de cette rencontre, ils préparent une réunion avec le réseau des directeurs de magasins du territoire italien. Suite à un rachat par la société ATU, ces magasins portent l'enseigne ATU depuis un an, et les résultats commerciaux ne sont pas encore convaincants. Le PDG français et la directrice italienne se mettent d'accord, en préambule à la réunion, sur une stratégie pour remotiver les directeurs locaux en préparant une liste d'arguments persuasifs à leur présenter.

L'analyse des deux extraits ci-dessous nous permet de voir si les étudiantes utilisent le changement d'orientation du bassin dans les séquences de réparation, et, le cas échéant, à quels moments précis et dans quel but.

5.1. Ingrid

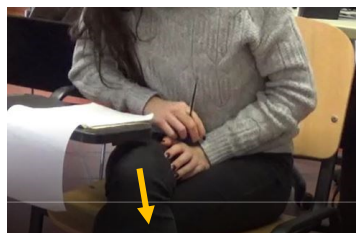
Extrait n° 1 - durée 27 secondes

fichier 111221_RP1_Ingrid

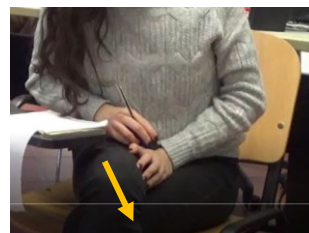
(00 : 29 : 658)

- 01 INT alors vous avez dit que (.) #1 pour-eu ce qui est de-des parebrises: [on a * (.) trente-deux* # 2] pour cent
int tourne le bassin vers PPF & tourne le regard vers PPF
- 02 PPF [oui (.) ben on a une ma-]
- 03 PPF eu-on a- ça a augmenté de trois*-trente-deux pour cent*
int tourne le buste et le regard vers ses notes
- 04 PPF [le nombre] des réparations et des remplacements des parebrises (.)
- 05 INT [mhum]
- 06 PPF en Suisse (.) et eumm pour chaque parebrise, on gagne beaucoup parce qu'on a une
07 marge brute de cent-soixante euros
08 (1.4)
- 09 INT #3 ok *[(.) °merci°] (.) e :mm * # 4 si effettivamente
int tourne le bassin vers PPIT
- 10 PPF [(blanche)]

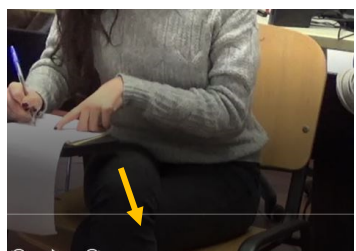
(00 : 56 : 595)



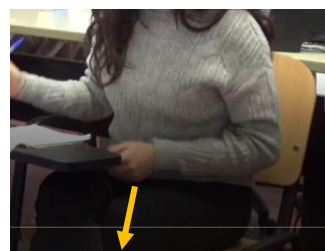
1



2



3



4

Lorsque l'INT, ici Ingrid, initie la séquence de *repair*, elle a encore le regard tourné vers ses notes (image #1). Mais à la fin de son énoncé, à la fin de la ligne 01, elle se tourne vers le PPFR en engageant le bassin (image #2). Elle indique ainsi avoir achevé son tour de parole, qui est ici une demande de précision, et qu'elle s'apprête à écouter la réponse de son interlocuteur. Une fois que le PPFR a terminé son explication (ligne 07), il y a un silence (ligne 08) pendant lequel l'INT, avec le regard tourné sur ses notes, vérifie qu'elle a bien compris et tout noté correctement (image #3), avant de poursuivre avec sa restitution à la PPIT. Nous voyons alors comment, immédiatement après (ligne 09), il y a une séquentialisation très fine des actions : « ok » suivi instantanément, pendant une micropause, d'un changement d'orientation du bassin en direction de la PPIT suivi de « merci » (image #4), occurrence qui indique qu'elle considère la réparation résolue. L'INT met ainsi fin à cette séquence de *repair* et commence sa restitution en italien avec un *code-switching* du français vers l'italien. Nous voyons aussi qu'au cours de la séquence, l'INT change une fois la direction du regard et du buste. Mais les changements de direction du bassin, quant à eux, ont lieu uniquement au début et à la fin de la séquence, pour accompagner ou souligner la transition.

5.2. Miky

Extrait n° 2 - durée 34 secondes.

Nous sommes un peu plus loin dans le même script, donc avec les mêmes PP, mais avec une autre étudiante dans le rôle de l'INT. Elle a déjà initié une séquence de *repair* et, alors que le PPFR et la PPIT sont encore en train de répondre au premier éclaircissement (lignes 01 et 02), l'INT pose une deuxième question.

fichier 111221_RP1_Miky

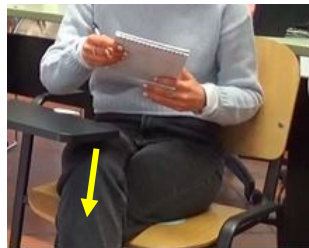
(01 : 17 : 655)

- 01 PPFR [A-Aachen]
- 02 PPIT [A:chen]
- 03 INT [et eum et ce] ce centre donc vous allez *intégrer* à ATU #5
- int tourne la tête et le regard vers PPFR
- 04 PPFR non c'est *un centre pilote* #6 donc eu on va essayer hein (.) oké où (.) on a pris (.)
- int tourne le bassin vers PPFR
- 05 PPFR eu: la structure du magasin de Norauto et la structure du magasin d'ATU donc eu (0.5) de l'entreprise française
- 06 et de l'entreprise allemande d'accord et on a cherché à prendre
- 07 le mieux des deux
- 08 *(0.8)*
- int tourne la tête et le regard vers notes
- 09 PPFR et: pour voir si: si ça marche
- 10 (0.6)

11 INT #7 °ok° *(0.5) e: * #8 sì parlerò anche del-del centro

int tourne le bassin vers PPIT – la tête et le regard restent sur notes

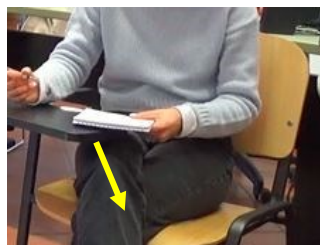
(01 : 51 : 500)



5



6



7



8

Au début de cette séquence, lorsque l'INT pose la question au PFR et l'interrompt (ligne 03), elle tourne juste le regard et la tête vers lui (image #5). C'est seulement lorsque PFR commence son tour de parole (ligne 04) qu'elle tourne le bassin dans sa direction et se repositionne pour l'écouter (image #6). La tête et le regard de l'INT changent plusieurs fois d'orientation entre ses notes et le PFR au cours de la séquence. La fin de la réparation apparaît ici comme une négociation : le long tour du PFR (lignes 05, 06 et 07) est suivi d'une pause pendant laquelle l'INT ramène le regard sur ses notes, comme pour vérifier quelque chose. Le PFR ajoute alors une précision dans un tour de parole assez bref (ligne 09) qui est suivi d'une pause (ligne 10) (image #7). L'INT indique enfin la résolution par une succession parfaitement orchestrée de plusieurs actions (ligne 11) : elle acquiesce « ok » et, au cours d'une micropause, elle change l'orientation du bassin et se repositionne de façon à être tournée vers la PPIT. Elle poursuit finalement le tour en italien (image #8). Même si la tête et le regard restent, eux, sur ses notes, ce repositionnement correspond à trois événements qui ont lieu simultanément : la fin de la séquence de *repair*, le changement d'interlocuteur et le passage à une autre langue, et sont indiqués par les actions conjointes du corps et de la voix.

6. Discussion et conclusion

Dans cette étude pilote, nous avons pu constater plusieurs éléments :

- Les deux étudiantes ont recours au changement d'orientation du bassin, au début et à la fin des séquences de réparation observées.
- En début de séquence, pour Ingrid, ce changement correspond à la fin de son propre énoncé, qui est la demande de précision. Ingrid accompagne ainsi corporellement le passage de tour de parole au PFR et indique qu'elle se repositionne pour l'écouter. Chez Miky, le changement se fait un peu plus tard, lorsque le PFR a déjà commencé à lui répondre, indiquant ainsi qu'elle l'écoute.

En fin de séquence, la succession des actions est pratiquement identique chez Ingrid et chez Miky. Toutes les deux acquiescent « ok », puis au cours d'une mini pause, elles se tournent en repositionnant le bassin vers la PPIT et poursuivent avec la restitution en italien. Ingrid engage le regard vers la PPIT dès qu'elle s'adresse à elle, alors que Miky garde encore le regard sur ses notes, pendant plus de deux secondes, avant de regarder sa nouvelle interlocutrice. Ici, toutes les deux indiquent donc corporellement que la séquence est résolue et qu'elles reprennent, ou poursuivent, la restitution.

On peut interpréter chez les deux étudiantes l'action de changement d'orientation du bassin comme une ponctuation corporelle du déroulement de l'interaction, car elle accompagne des moments de transition, en début et en fin de séquence de *repair*. On note également que c'est une action qui marque un changement de positionnement de leur part. Elle signale à la fois le passage de la fonction de locutrice à auditrice, ou inversement, et le passage d'une langue à l'autre, du français à l'italien.

Cependant, puisque les mouvements observés sont, du fait de leur amplitude limitée (voir les images), assez peu visibles, nous pouvons nous demander si cette action répond à une intention délibérée de la part des étudiantes avec un objectif interactionnel. C'est pourquoi, dans une prochaine étape, nous croiserons ces observations avec les résultats des entretiens d'autoconfrontation qui ont eu lieu avec tous les étudiants de notre corpus deux mois après les RP filmés.

Dans une des rares études portant sur des étudiants-interprètes (Krystallidou, 2014), le changement d'orientation du corps est un geste qui accompagne l'inclusion ou l'exclusion d'un des participants dans le cadre de consultations médicales médiées par interprète et dans la perspective d'une communication centrée sur le patient⁸. Dans notre étude, le même geste illustre une autre fonction : celle de ponctuer la coordination, en signalant la résolution de la séquence de *repair* et le début de la restitution de l'interprète, permettant ainsi, de clarifier l'action de l'interprète.

Une limite de cette étude est la taille, très réduite, de l'échantillon. C'est pourquoi nous avons prévu d'élargir cette analyse à toutes les séquences de réparation, ainsi qu'à d'autres séquences de coordination, comme les gestions de tour de parole, initiées par l'ensemble des participants de notre corpus.

Enfin, la méthode testée dans cette étude pourra servir de cadre méthodologique pour d'autres analyses multimodales en contexte didactique, dans d'autres simulations d'IMI, avec des combinaisons linguistiques différentes.

L'intérêt didactique réside dans la possible constitution d'une collection d'analyses conversationnelles multimodales, suivant le modèle des deux extraits du présent article, sur le thème plus large des compétences interactionnelles multimodales. Celle-ci pourrait servir de support à une pratique réflexive dans le cadre de la formation, qui viendrait compléter les sessions de jeux de rôle. Ce type de pratiques réflexives existe déjà, sous la forme de vidéoformations (Dal Fovo, 2016 ; Merlini, 2017) et viennent combler certaines limites de la pratique des jeux de rôle comme forme de simulations d'interactions médiées par interprète.

Références

Références bibliographiques

AZAOUI, B., & TELLIER, M. (2020). Comment le corps coconstruit les discours et le sens. *TIPA*, 36. <https://doi.org/10.4000/tipa.4106>.

⁸ « Patient centred framework of communication ».

- BARALDI, C., & GAVIOLI, L. (2012). *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. John Benjamins Publishing.
- de BOE, E. (2021). Management of overlapping speech in remote healthcare interpreting. *The Interpreters' Newsletter*, 26, 139-157. Edizioni Università di Trieste. <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/33268>.
- BOT, H. (2005). *Dialogue Interpreting in Mental Health*. Rodopi.
- CIRILLO, L., & NIEMANTS, N. (2017). *Teaching Dialogue Interpreting: Research-based proposals for higher education*. John Benjamins Publishing Company.
- COLLETTA, J.-M., MILLET, A., & PELLENG, C. (2010). Introduction. *Lidil*, 42, 5-8, <https://doi.org/10.4000/lidil.3060>.
- DAL FOVO, E. (2016). The interpreter's role in dialogue interpreting on television: A training method. In BIANCHI, F., & GESUATO, S. (Dirs.) *Pragmatic Issues in Specialized Communicative Contexts* (p.48-68). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004323902_005.
- DAVITTI, E., & PASQUANDREA, S. (2017). Embodied participation: What multimodal analysis can tell us about interpreter-mediated encounters, *Pedagogical settings*. *Journal of Pragmatics*, 107, 105-128. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.04.008>.
- DAVITTI, E. (2019). Methodological explorations of interpreter-mediated interaction: Novel insights from multimodal analysis. *Qualitative Research*, 19(1), 7-29. <https://doi.org/10.1177/1468794118761492>.
- GOODWIN, C. (1981). *Conversational Organization Interaction between Speakers and Hearers*. Academic Press.
- HANSEN, J. (2020). Invisible participants in a visual ecology: Visual space as a resource for organising video-mediated interpreting in hospital encounters. *Social Interaction-Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(3). <https://tidsskrift.dk/socialinteraction/article/view/122609/169758>.
- KENDON, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- KRYSTALLIDOU, D. (2014). Gaze and body orientation as an apparatus for patient inclusion into/exclusion from a patient-centred framework of communication. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(3), 399-417. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.972033>.
- Mc NEILL, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. University of Chicago Press.
- MERLINI, R. (2017). Developing flexibility to meet the challenges of interpreting in film festivals. In Cirillo, L. & Niemants, N. (dirs.). *Teaching Dialogue Interpreting* (p.138-157). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.138.07mer>.
- MONDADA, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>.
- MONDADA, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>.
- POINTURIER, S. (2016). *Théories et pratiques de l'interprétation de service public*. Presse Sorbonne nouvelle.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., & JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50, 696-735. Academic Press. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>.
- SCHEGLOFF, E. A. (1997). Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes*, 23(3), 499-545. <https://doi.org/10.1080/01638539709545001>.
- SCHEGLOFF, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge University Press.
- SLOETJES, H., & WITTENBURG, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*. <https://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0013-1F92-C>.
- STIVERS, T., & SIDNELL, J. (2012). Introduction. In Jack Sidnell, Tanya Stivers (dirs.). *The Handbook of Conversation Analysis* (p.1-8). Wiley-Blackwell, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch1>.
- TELLIER, M., & CADET, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et pratique*. Maison des Langues.
- VRANJES, J., BOT, H., FEYAERTS, K., & BRONE, G. (2019). Affiliation in interpreter-mediated therapeutic talk: On the relationship between gaze and head nods. *Interpreting*, 21(2), 220-244. <https://doi.org/10.1075/intp.00028.vra>.

- VRANJES, J., & BRONE, G. (2021). Interpreters as laminated speakers: Gaze and gesture as interpersonal deixis in consecutive dialogue interpreting. *Journal of Pragmatics*, 181, 83-99. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.05.008>.
- WADENSJÖ, C. (1992). *Interpreting as interaction: On dialogue-interpreting in immigration hearings and medical encounters* [Thèse de doctorat, Linköpings Universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-35104>.
- WADENSJÖ, C. (1998). *Interpreting As Interaction*. Longman.

Références aux sites Internet

- BRAUN, S., & TAYLOR, J. L. (2012). Videoconference and remote interpreting in legal proceedings—University of Surrey. Intersentia. Consulté 20 janvier 2023, à l'adresse <https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/book/Videoconference-and-remote-interpreting-in-legal/99512799602346>

ARGUMENTAIRE DE VENTE DES COSMETIQUES EN FOS

Maria KONTOZOGLOU

maria_kontozoglou@ens.univ-artois.fr, mariekont@gmail.com

Grammatica UR 4521, Université d'Artois, Arras, France

1. Introduction

La didactique professionnelle pour les esthéticiennes allophones n'a pas encore intégré le Français sur Objectif Spécifique (FOS) dans le domaine de l'Esthétique-Parfumerie, à notre connaissance. Ces esthéticiennes, en cours de professionnalisation initiale ou continue, doivent relever le défi d'obtenir la certification requise, le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) tout en s'intégrant efficacement sur le marché du travail français et maîtriser la langue (niveau B2 du CECRL). Cela nécessite à la fois un savoir-faire technique pour les prestations et un savoir-dire pour la vente.

Cette contribution examine l'intégration du FOS dans le secteur de l'Esthétique-Parfumerie, en se concentrant sur la vente de cosmétiques et les besoins linguistiques qui y sont reliés pour les esthéticiennes allophones. Il s'agit d'une étude exploratoire qualitative. Elle vise à combler le manque de ressources didactiques adaptées au FOS pour ces professionnelles et à améliorer les stratégies de vente. Notre objectif principal consiste à élaborer une matrice discursive spécifique au secteur de la vente de cosmétiques, en identifiant les actes langagiers récurrents dans ce contexte, qui « constituent les actes de base du travail », puisque « faire consiste alors à dire » (Lacoste, 2001 : 40). La problématique principale explore la façon dont il est possible d'intégrer des observations sur les caractéristiques discursives et argumentatives effectuées par rapport aux publicités dans la création des matrices discursives (scripts) pour le domaine de l'esthétique-parfumerie. Ces observations fournissent un cadre pour guider notre analyse. Elles permettent aussi d'identifier les motifs linguistiques récurrents afin d'analyser la dimension linguistique du travail d'esthéticienne-conseil. Notre étude implique une analyse pour identifier les compétences linguistiques de vente nécessaires en interaction orale, une étude de cas pour comprendre les étapes de la vente dans le secteur de l'Esthétique-Parfumerie, et une analyse de contenu pour déterminer les actes discursifs utilisés lors des échanges commerciaux. La problématique implique plusieurs questions de recherche : quelles sont les étapes primordiales qui ressortent dans ce type d'interaction ? Quelles expressions/phrases y sont associées ? Comment sont-elles agencées ? Les hypothèses posées portent sur deux éléments : 1) les étapes de la vente dictées par la mercatique suivent un processus standardisé ; 2) lors des échanges commerciaux, divers actes langagiers bien délimités interviennent pour influencer le processus de vente. Ces actes sont notamment argumentatifs. L'argumentation est une compétence méta-langagière transversale – car elle transcende les barrières linguistiques – et évolue au fur et à mesure de l'expérience en pratique de vente. Les esthéticiennes doivent convaincre les clients de l'efficacité des produits dès leur stage en alternance, en utilisant des stratégies argumentatives adaptées. La rentabilité d'une entreprise de beauté dépend largement de la performance de ses employés en vente, ce qui rend cruciale la maîtrise de la mise en valeur du produit dans une visée argumentative pour maximiser les ventes et fidéliser la clientèle, notamment avant l'obtention du CAP. Cela permet aux stagiaires de contribuer au succès de l'entreprise dès le début de leur carrière. C'est pourquoi mieux comprendre et identifier les étapes et les actes langagiers argumentatifs est si important dans ce contexte.

Cet article abordera dans un premier temps la méthodologie adoptée pour cette recherche dans le cadre du FOS. Dans un second temps, nous définirons la théorie de l'interaction orale transactionnelle liée à l'enjeu de l'argumentation dans le contexte professionnel, le type de discours, la publicité et la langue au travail. Nous aborderons finalement les spécificités de la vente en parfumerie, détaillant les étapes de la vente dictées

par la mercatique et les différents actes du discours lors des échanges commerciaux. Ce modèle de matrice discursive établit des liens entre les actes professionnels et les échanges verbaux découlant d'une requête concernant un produit contre l'acné.

2. Méthodologie d'une recherche en FOS : une ingénierie de formation centrée sur les esthéticiennes-conseil

2.1. Le contexte du FOS

La démarche FOS suppose « une demande de formation, qui émane du terrain [...] destinée à un public précis, clairement identifié, et qui a un lien direct avec un objectif de sortie » (Carras et *al.*, 2007 : 19). C'est une formation intensive sur des contenus spécifiques aux objectifs professionnels, adaptés « au cas par cas » (Mangiante et Parpette, 2004). Développer une ingénierie de formation se traduit par l'intégration des compétences linguistiques et professionnelles, car la maîtrise de la langue est essentielle pour l'exécution des tâches. Les apprenantes doivent acquérir des connaissances théoriques, pratiques et comportementales, ainsi que des compétences en autonomie, en adaptabilité et en responsabilité pour garantir leur employabilité.

Analyser les discours et concevoir des méthodes didactiques impliquant les apprenants et leur environnement professionnel spécifique, amènent à la création de corpus authentiques et contextualisés. Mettre en lumière ces corpus qui révèlent les usages spécialisés du langage, ainsi que les contenus linguistiques à prioriser dans les cours de FOS, répond à un schéma d'analyse en trois dimensions (Mangiante, 2017) :

- « *i*) une macro-focalisation situationnelle – ensemble des situations de communication professionnelle ou académique dégagées de l'analyse des besoins, et recueil de données sur le terrain dans le cadre d'un audit linguistique, une démarche FOS/FOU ou la constitution d'un référentiel ;
- ii*) une méso-focalisation sur les compétences – repérage et sélection des compétences langagières spécifiques, en compréhension et production écrite et orale, relevées dans les situations analysées ;
- iii*) une micro-focalisation linguistique – repérage des caractéristiques discursivo-linguistiques destinées à une exploitation au sein des séquences pédagogiques » (Mangiante, 2017 : § 13).

Observer la composante linguistique du travail et discerner l'impact du contexte et des exigences professionnelles sur les aspects linguistiques présents dans les échanges verbaux et les discours dans ces domaines constituent donc des aspects essentiels du travail sur le terrain.

2.2. Le terrain de la recherche

En janvier 2021, nous avons été autorisée à assister et à prendre des notes au cours de vente à l'École d'Esthétique-Parfumerie Silvy Terrade à Arras, qui fait partie du réseau Terrade comprenant 65 écoles de coiffure, d'esthétique et de soins en France et à l'étranger. Les élèves peuvent suivre leur formation en alternance (contrat d'apprentissage ou de professionnalisation) et réaliser des stages auprès des partenaires de l'entreprise. Outre le lieu de formation, en février 2021, les gérantes de deux parfumeries (April et Adopt) et d'un salon de coiffure, situés à Arras, nous ont permis d'enregistrer uniquement le son de trois dialogues de vente de cosmétiques en situation réelle, entre locuteurs natifs. Ces dialogues confèrent, au dispositif FOS que nous proposons, l'authenticité des données collectées, ainsi qu'un appui pour dégager des informations de la pratique professionnelle, ce qui permet une analyse plus approfondie des traits linguistiques et discursifs des données collectées sur le terrain (Mangiante et Parpette, 2023).

2.3. *Les données prises en compte*

Les données considérées pour cet article recensent :

- i) Le cours de vente observé à l'École d'Esthétique-Parfumerie, axé sur les huit étapes de la vente ;
- ii) Les trois dialogues authentiques *in vivo*, des données primaires ou brutes, directement issues du terrain de collecte qui inscrivent le langage dans l'action et dans le contexte, ce qui fait le discours signifiant et riche en traits socioculturels ;
- iii) Les discours publicitaires écrits sur les cosmétiques, analysés dans le cadre de notre thèse ;
- iv) Les référentiels de compétences existants, mis en exergue ci-après.

2.4. *L'analyse effectuée*

En l'absence de manuels spécifiques et de diplômes linguistiques pour les professionnels de la beauté, nous suivons une approche théorique du FOS (Mangiante et Parpette, 2004, 2023) en cinq étapes : *i*) la demande de formation, *ii*) l'analyse des besoins, *iii*) la collecte des données, *iv*) l'analyse des données et *v*) l'élaboration des activités (*ibid.* : 7-8). Nous tenons compte de l'arrière-plan culturel et de la dimension interculturelle, en nous concentrant sur l'objectif communicatif de la description argumentée des produits cosmétiques et leur mise en valeur. Les référentiels de compétences existants, tels que les fiches du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) de l'ANPE et le *CAP Esthétique Cosmétique-Parfumerie* (MEN, 2023) permettent : 1) de déterminer les objectifs pédagogiques et les axes de développement professionnel pour les esthéticiennes en formation initiale ou continue ; 2) de structurer notre analyse des compétences nécessaires dans ce domaine et 3) d'aligner notre travail sur les attentes du marché du travail. Leurs postulats consistent à « mettre en valeur le produit » et « proposer un produit adapté aux besoins de la cliente ». L'intégration des compétences définies par ce référentiel dans notre réflexion garantit une vision complète des attentes du secteur et des besoins des professionnels de l'esthétique en France.

L'analyse discursive des publicités de notre corpus a d'abord révélé le caractère singulier des ressources lexicales du domaine « cosmétique-beauté ». Certaines connaissances à transmettre dépendent en partie d'un vocabulaire spécifique (Lerat, 1995), une terminologie nécessaire pour que les formées en langues de spécialité, puissent nommer, présenter, décrire, conseiller, argumenter et agir de manière adéquate en situation de communication professionnelle. Or, l'approche terminologique n'est qu'une entrée par lexie dans l'exploitation de corpus. Nous avons donc fait des extractions du corpus afin de relever les spécificités des discours spécialisés à travers une sélection d'occurrences axées sur « les peaux à tendance acnéique », en fonction des objectifs didactiques (lexicaux, grammaticaux, argumentatifs). Les ressources pédagogiques sont élaborées en tenant compte des caractéristiques des apprenantes, en garantissant la cohérence des données et activités d'apprentissage, et en intégrant des aspects linguistiques essentiels tels que le contexte et les matrices discursives (Medina, 2022) en milieu professionnel, au-delà de la simple dimension lexicale.

Pour explorer les spécificités des esthéticiennes allophones, nous allons aborder dans la partie théorique qui suit la langue au travail, l'interaction orale transactionnelle et l'argumentation en contexte professionnel, ainsi que le discours publicitaire.

3. **Cadre théorique : perspectives dans la communication professionnelle, le discours publicitaire et l'argumentation en interaction**

3.1. *Langue au travail : élargissement des fondements théoriques du FOS*

Avec l'essor de l'approche actionnelle, l'enseignement en FOS se recentre sur les tâches professionnelles et le contexte de travail, favorisant une ouverture de la salle de classe vers les situations professionnelles visées.

Cette évolution se traduit par des pratiques pédagogiques plus intégratives, passant d'une approche centrée sur le langage à une meilleure prise en compte des contextes professionnels dans les formations. Cette approche s'appuie sur les descripteurs du CECRL (2001, 2018) et les référentiels de compétences professionnels, qui définissent les connaissances linguistiques, les compétences pragmatiques et les aspects socioculturels associés à une profession. La compétence sociolinguistique du CECRL prend tout son sens lors des rituels de l'échange commercial (salutations, statut et rapport de proximité des interactants), ainsi que de par le principe de coopération et les maximes conversationnelles de Grice (1979), qui régissent la communication.

Pour les formateurs et évaluateurs, le référentiel est un outil pour concevoir des programmes de formation en FOS et pour former des enseignants. L'analyse des tâches et des discours professionnels suit une approche de référentialisation (Mangiante, 2011 : 111 ; Hadji, 2000 : 67).

- Relevé de situations professionnelles (observation, enregistrements vidéo, recueil de textes, schémas, entretiens...) : le « référé » ;
- Classement, description et analyse des discours professionnels : le « corpus » ;
- Détermination des compétences langagières associées aux tâches professionnelles, intégrant les protocoles actionnel et culturel : le « référent ». (Mangiante et Parpette, 2023 : 144).

Les référentiels ayant adopté l'approche par compétences s'appuient sur le (socio)constructivisme, car ce qui importe n'est plus être capable d'exercer, mais mettre en œuvre l'agir compétent en situation, ce qui signifie : analyser, appréhender les actes à faire, mobiliser des savoirs, savoir-faire, savoir-être professionnels de façon soit individuelle, soit collective en maîtrisant et en dynamisant les savoirs de la tâche, en réfléchissant sur son action, en intervenant dans de divers contextes et en construisant la situation. Ces référentiels peuvent être alignés sur le CECRL et sa grille de niveaux. Ancrées dans la vie réelle, les tâches langagières amènent à l'acquisition de la compétence du « savoir-agir » (Le Boterf, 2000), elles ne peuvent que « renforcer la motivation, le vouloir apprendre, le vouloir-agir du public, notamment en FOS où il est majoritairement adulte, a besoin de faire et de s'investir dans sa vie professionnelle actuelle ou relevant d'un futur proche » (Richer, 2022 : 315).

Leplat (1997) définit l'ergonomie comme « une discipline qui vise à transformer le travail en fonction de critères [...] qui s'imposent en grande partie à celui qui définit la transformation » (1997 : 3). Les ergonomes s'intéressent à l'écart entre la tâche prescrite (ce qui est attendu par l'enseignant de langue dans notre cas) et la tâche réalisée ou effective (ce qui est réellement effectué par l'apprenant). La tâche prescrite est « définie objectivement par l'organisation : tout ce qui doit être réalisé dans des conditions bien déterminées » (Leplat et Cuny, 1974 : 46). La tâche attendue est « l'ensemble des obligations implicites attendues par l'employeur ou l'organisation en général » (*ibid.*, : 46-47). La tâche effective est « la représentation que l'opérateur se fait de son activité et de la manière dont il peut la réaliser » (*ibid.*, : 47). La tâche réalisée est « le résultat observable de l'opérateur... décrit et quantifié à l'aide d'une observation "armée" (enregistrement vidéo, grille d'observation) de l'activité de l'opérateur » (*ibid.*, : 47). Les sciences de l'ergonomie ont transposé le concept de genre professionnel dans le domaine linguistique. Le genre professionnel constitue « un stock de mise en mots et de mise en actes » (Clot, 2000 : 299). L'analyse des normes et des contraintes qui gouvernent les genres professionnels requiert une collaboration étroite avec les professionnels, à la fois pour identifier les besoins de formation de l'entreprise concernée et pour analyser les besoins linguistiques des apprenants provenant de cette entreprise.

En termes didactiques, Mangiante (2019) considère que la langue au travail relève « du protocole opérationnel de la tâche professionnelle à accomplir et de son interprétation par le locuteur ». Les discours à

analyser sont inhérents à l'action au travail pour les professionnels de la beauté alliant ainsi tâche langagière et tâche professionnelle.

3.2. *L'interaction orale transactionnelle et l'enjeu de l'argumentation à des fins professionnelles*

La position des agents dans l'interaction se déploie à travers les statuts sociaux, les rôles praxéologiques et les notions de face en jeu. L'analyse configurationnelle des situations d'interaction démontre que la rationalité des actions conjointes ne découle pas uniquement de l'identification des enjeux et des actions participatives, mais aussi de l'accessibilité des « raisons d'agir ». Même si les participantes n'explicitent pas clairement les motifs de leur engagement, les enjeux transactionnels exprimés par les comportements de l'esthéticienne-vendeuse et de la cliente sont ancrés dans des projets individuels plus vastes. La prise en compte des raisons d'agir dans une analyse configurationnelle est essentielle, car elles mettent en lumière des propriétés émergentes des interactions et définissent les conditions auxquelles les participantes garantissent leur implication dans l'action commune (Fillietaz, 2001). L'engagement des agents dans un objectif commun va souvent au-delà d'un simple acte isolé et implique un ensemble complexe de comportements organisés de manière séquentielle et hiérarchique. Pour rendre compte de cette organisation, il est nécessaire de décrire l'interaction dans sa dimension processuelle et de disposer d'un outil d'analyse tel que la matrice que nous proposons, adapté à la structuration des actions réelles.

La rhétorique de la parole implique un mode de gestion des faces des interactants (*ethos*) ; un traitement des données orienté vers une fin pratique (*logos*) ; un traitement corrélatif des affects (*pathos*) (Kallmeyer, 1996). La réflexion contemporaine sur l'argumentation s'appuie sur différentes théories telles que la rhétorique, la dialectique et la logique, réinterprétées à travers la pragmatique, les théories du discours et l'interaction. Le champ argumentatif est tripartite : « argumenter, c'est d'abord communiquer [...] ; argumenter n'est pas convaincre à tout prix [...], argumenter, c'est raisonner, proposer une opinion à d'autres en leur donnant de bonnes raisons d'y adhérer » (Breton, 1996 : 15-16).

Quant à la didactique professionnelle, « [l']argumentation constitue le point ultime des acquisitions en langue et requiert de la part du didacticien une analyse de ses caractéristiques dans les différents discours qu'il doit exploiter à des fins pédagogiques » (Mangiante, 2014 : 8). « La simple transmission d'un point de vue sur les choses, qui n'entend pas expressément modifier les positions de l'allocutaire, ne se confond pas avec l'entreprise de persuasion soutenue par une intention consciente et offrant des stratégies programmées à cet effet » (Mourlhon-Dallies, 2014 : 12). En effet, la publicité fait partie des domaines de spécialité ayant « l'avantage d'être immédiatement opératoire », offre « des discours marqués par une visée argumentative manifeste », tandis que la négociation d'affaires en FOS est identifiée « comme pouvant donner lieu à un travail explicite sur l'argumentation en français » (*ibid.* : 12). L'argumentation représente un domaine d'exploration situé à l'intersection de la pragmatique et de l'analyse du discours à la française, qui se concentre sur les motifs récurrents perceptibles à la fois dans les productions écrites et orales classées en genres discursifs. Cela nous encourage principalement à envisager la question de l'argumentation en termes d'objectifs à atteindre et de signes distinctifs à repérer.

Dans la démarche FOS, les genres discursifs jouent un rôle majeur en raison de leur stéréotypie spécifique à chaque domaine de spécialité. Ils sont « porteurs de réglages textuels contraignants qui laissent à l'énonciateur plus ou moins d'espace de variations » (Richer, 2008 : 19).

3.3. *Les rapports entre le genre discursif, la publicité et sa visée argumentative*

Les genres du discours sont une catégorie d'analyse de la communication sociale (Bakhtine 1984 ; Beacco, 2004). Maingueneau (1984) définit le genre discursif comme le versant typologique et formel du mode d'énonciation (Todorov, 1981). À l'ère de l'intelligence artificielle, du Web ou des objets connectés (Maingueneau, 2018), la communication verbale évolue. Pour donner des conseils, les annonces mettent en place un discours injonctif/instructif, ayant vocation à engager le consommateur dans certaines actions (Adam, 2001) :

« [L]e caractère d'obligation et l'échelle de contrainte de ces actes de discours jussifs varie d'un genre à l'autre : la liberté de ne pas suivre l'injonction-recommandation est très faible pour tous les genres régulateurs (consignes et règlements), très grande pour les conseils et autres horoscopes, moyenne pour les genres procéduraux (recettes, guides, notices de montage) » (Adam, 2001 : 13).

Pour le traitement des annonces que nous élaborons, les textes se caractérisent par la combinaison de plusieurs types imbriqués (Adam, 2005), le texte étant une unité compositionnelle et configurationnelle. Adam identifie cinq types de séquences textuelles possibles (narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale), dont la dominance détermine le type général du texte, établie soit de manière quantitative, soit par le type de la séquence enchâssante. Lors de l'argumentaire de vente, les locuteurs peuvent marquer leur attitude à l'égard d'un objet de discours en lui attribuant une axiologie positive ou négative (Kerbrat-Orecchioni, 1980), préparant ainsi le terrain au déploiement de l'argumentation, mais ne constituant pas en soi un fait argumentatif.

Le discours publicitaire se définit comme un ensemble hétérogène (López Díaz, 2006) composé de textes, d'images et de sons qui s'inscrivent dans une dynamique sémiotique de persuasion. Il construit des promesses destinées à orienter le comportement des personnes qu'il cible pour leur faire adhérer aux « énoncés d'influence » (Kapferer, 1979). Il s'agit de la portée performative des discours (Austin, 1970). La publicité ne répond pas seulement à une logique marchande, mais devient le miroir de la société, un véritable « phénomène social qui peut fournir par son hyper-ritualisation des modèles identitaires dans un certain type de société » (Sacriste, 2001). Adam et Bonhomme (1997) considèrent que le discours publicitaire, « comme tout genre discursif [...] a une histoire et s'inscrit dans les mutations d'un corps social et d'une économie » (*ibid.*, : 7) qui tend à l'indirection en raison des discordances entre la promotion du produit (matrice de base) et ses réalisations effectives. Quant à l'argumentation publicitaire, les auteurs constatent que :

1. La publicité est fondée sur une « argumentation proleptique » qui anticipe la phase de consommation des produits dès leur phase promotionnelle ;
2. L'argumentation publicitaire paraît rejoindre la sophistique par sa propension à la manipulation du public ;
3. Perpétue l'épidictique et le délibératif de la tradition rhétorique avec une prédilection pour l'épidictique « par son idéalisation prépondérante et par son escamotage des transactions commerciales qui la sous-tendent » (*ibid.* : 217).

Le discours publicitaire, en mettant en avant le bien-être du consommateur, reflète les aspects socioculturels de la société. Son argumentation est fondée sur une relation de causalité de l'argument pragmatique basé sur les conséquences positives ou négatives. L'argument pragmatique « fait reposer l'évaluation d'un acte ou d'une règle sur l'évaluation de ses conséquences », ici favorables ; « il se décompose en argumentation par les conséquences positives, qui invite à adopter une ligne d'action ; et argumentation par les conséquences négatives, qui vise à en dissuader » (Doury, 2021 : 52). Le contrat communicatif (Charaudeau, 1994) s'établit

entre l'énonciateur (le bienfaiteur) et le destinataire (le bénéficiaire). Les publicitaires utilisent diverses ressources stylistiques pour promouvoir un « vouloir bien vivre » à travers l'hédonisme et la satisfaction. Tout discours repose sur un préconstruit (Grize, 1976). Le discours publicitaire recourt à l'indirection pour persuader, un procédé parfois considéré comme manipulateur. L'accomplissement des actes de discours dépend de conditions préparatoires, de contenu propositionnel et de sincérité, s'appuyant sur la théorie des actes du discours (Gauthier, 2000). Les stratégies d'indirection visent à susciter un sentiment de besoin ou d'anticipation chez le public tout en affirmant les avantages du produit, permettant au locuteur de se déresponsabiliser d'une incitation ou d'un engagement. La comparaison entre plusieurs discours publicitaires permet aux discours de s'insérer dans des séquences d'interactions (Mourlhon-Dallies, 2008).

En explorant ces principes théoriques, nous avons établi une base pour interpréter les résultats d'analyse, permettant ainsi une compréhension approfondie de la dynamique entre les tâches prescrites et les gestes professionnels attendus.

4. La vente en parfumerie : proposition d'une matrice discursive

4.1. *L'existant : tâches prescrites et gestes professionnels attendus*

Dans le modèle de vente que nous allons proposer, la présentation argumentée des produits joue à la fois le rôle de la tâche langagière et de la tâche professionnelle et comprend la posture de l'opérateur et le geste professionnel. Mangiante et Meneses-Lerin (2016) distinguent le « protocole actionnel » qui régit la progression de la tâche du « protocole culturel ». Le Tableau ci-dessous met en évidence le référentiel *CAP Esthétique-Parfumerie*, élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale, qui définit les compétences visées à l'issue de la formation pour le Pôle 3 « Conduite d'un institut de beauté et de bien-être. Relation avec la clientèle et vie de l'institut » :

Accueil et identification des attentes, des motivations et des besoins de la clientèle	
Tâches spécifiques :	<ul style="list-style-type: none"> – Créer une relation client. – Rechercher les besoins du ou de la client(e) par la mise en œuvre des moyens et des outils d'identification : questionnement et écoute active. – Reformuler les besoins du ou de la client(e). – Élaborer un diagnostic pour le conseil, la vente : de produits cosmétiques, d'hygiène corporelle, de produits de parfumerie.
Résultats attendus :	<ul style="list-style-type: none"> – Mise en place des conditions d'accueil en adoptant une attitude professionnelle. – Identification des besoins et des attentes de la clientèle. – Formulation des attentes et des besoins dans un vocabulaire adapté et professionnel. – Proposition adaptée de produits.
Conseil et vente de produits cosmétiques, d'hygiène corporelle, de parfumerie et d'accessoires de soins esthétiques	
Tâches spécifiques :	<ul style="list-style-type: none"> – Sélectionner des produits cosmétiques, d'hygiène corporelle, de parfumerie, adaptés aux attentes et aux besoins identifiés de la clientèle. – Présenter et argumenter des produits cosmétiques. – Guider le choix des produits cosmétiques. – Conseiller pour l'utilisation des produits cosmétiques. – Répondre aux objections du ou de la client(e). – Proposer une vente additionnelle de produits cosmétiques. – Conclure la vente. – S'assurer de la satisfaction du ou de la client(e).
Résultats attendus :	<p>Acte de vente efficient :</p> <ul style="list-style-type: none"> – relation clientèle de qualité ; – vente conclue ; – clientèle satisfaite.

Tableau 1 - Tâches spécifiques et résultats attendus des esthéticiennes CAP Esthétique-Parfumerie (source : Eduscol)

L'intégration des compétences définies par ce référentiel dans notre réflexion garantit une vision complète des attentes du secteur et des besoins des professionnels de l'esthétique en France.

Les esthéticiennes doivent maîtriser les gammes de produits cosmétiques, comprendre leur composition et leurs bénéfices pour la peau, évaluer les besoins des clients et recommander des soins adaptés. Les compétences de vente et relationnelles sont cruciales dans l'esthétique, impliquant une écoute active, une communication claire et empathique, ainsi que la création d'une expérience client positive. Charaudeau et Maingueneau (2002) définissent la matrice discursive comme :

« Concept situé sur le plan de la description des éléments linguistiques des textes, mais apparenté à celui de type ou de genre discursif... Ces similitudes ne se réduisent pas à la proximité des contenus traité..., mais se manifestent à des convergences structurelles et énonciatives : des paquets de textes présentent une coloration énonciative homogène, qui attestent de leur appartenance à une même série discursive » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 366-367).

4.2. Le script/la matrice élaboré(e)

Le modèle de matrice discursive élaboré établit des liens entre les actes professionnels et les échanges verbaux découlant d'une requête concernant un produit contre l'acné. Nous avons associé les huit étapes de la vente (recommandées par la formatrice de l'École d'Esthétique-Parfumerie lors du cours de vente) pour des produits adaptés à une peau acnéique aux gestes professionnels et au diagnostic de peau dans le Tableau ci-dessous. La deuxième étape consistait à synthétiser nos données pour créer un modèle de vente de type dialogal, destiné à être utilisé par les esthéticiennes en formation pour s'exercer et s'autonomiser progressivement.

Actes professionnels	Propos de l'échange
<p>1. L'accueil de la cliente. L'accueil de la cliente se fait avec un sourire et une posture accueillante dès son entrée, avec une tenue vestimentaire représentative du métier, peu maquillée, bien coiffée et peu de bijoux. On laisse à la cliente le temps de s'approprier l'espace de vente. Lorsqu'elle s'arrête devant un linéaire, l'esthéticienne l'aborde de manière oblique pour se placer dans son champ visuel et la resalue.</p>	
<p>2. La prise de contact. Une règle essentielle pour la conseillère est de poser toujours une question ouverte lorsqu'elle aborde sa cliente. Ainsi, elle évite les réponses fermées telles que « oui » ou « non », permettant ainsi de progresser vers la prochaine étape.</p>	<p>Esthéticienne : -Madame bonjour. Comment puis-je vous être utile ?</p>
<p>3. Le recueil des besoins et des motivations de la cliente à travers le diagnostic. L'esthéticienne réalise le diagnostic par contrôle visuel et tactile et commence à interroger la cliente pour voir si elle connaît l'état de son grain de peau. Elle pose des questions sur la durée de l'apparition des symptômes et sur les cosmétiques que la cliente utilise déjà, en particulier sur la routine des soins quotidiens.</p>	<p>Cliente : -Alors, j'ai juste une apparition de boutons au niveau du bas du visage.</p> <p>Esthéticienne : -D'accord.</p> <p>Cliente : -Voilà, et je ne sais pas quoi faire, j'ai beau faire des gommages, mettre des crèmes, un peu plus matifiantes, ça ne part pas.</p> <p>Esthéticienne : -C'est quelque chose que vous avez régulièrement ? J'ai besoin de comprendre comment vous utilisez vos produits cosmétiques. De savoir si vous avez un rituel de nettoyage avec un lait, une lotion, un produit peut-être spécifique pour vos yeux...</p> <p>– Est-ce que vous utilisez un lait, une lotion... ?</p>
<p>4. La réalisation du diagnostic et la proposition du protocole. Si l'esthéticienne détecte une pathologie, elle oriente la cliente vers un dermatologue. En cas d'imperfection cutanée mineure, elle propose un protocole de soins après avoir recueilli les informations nécessaires et compris les motivations de la cliente. L'esthéticienne établit un dialogue avec la cliente pour identifier ses besoins et comprendre ses habitudes de soin. Elle présente les éléments nécessaires pour conseiller la cliente et explique ensuite ses recommandations.</p>	<p>Esthéticienne : -Très bien, vous permettez ?</p> <p>[Elle procède au diagnostic visuel et tactile].</p> <p>– Là effectivement on n'est pas sur quelque chose de plus virulent, on est simplement sur une imperfection cutanée.</p> <p>– Vous avez une peau fragile, avec une déshydratation que l'on peut voir au niveau du contour de l'œil.</p> <p>– Donc pour pouvoir traiter efficacement, puisque je suppose que ça vous dérange vraiment dans cette zone-là et respecter votre peau, nous allons partir sur une phase de nettoyage et un produit simplement asséchant qui viendra compléter votre crème de jour.</p>

<p>5. La présentation des produits, l'argumentaire de vente, les conseils d'utilisation. C'est une étape de prise de parole dissymétrique où l'esthéticienne guide la conversation en continu. Elle propose un produit nettoyant et, après autorisation, prend la main de la cliente pour l'appliquer. L'esthéticienne conseille sur la fréquence et la durée du traitement anti-acnéique en faisant tester les produits sur la main de la cliente pour une expérience sensorielle en point de vente. Elle informe sur la contenance, l'emploi, la quantité à utiliser, le prix, et cherche la confirmation de la cliente.</p>	<p>Esthéticienne : - Le produit nettoyant X contribuera au confort de la peau et amènera à des sensations de fraîcheur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vous pouvez l'utiliser avec de l'eau, transformant la base en une mousse légère. L'odeur est agréable, et vous pouvez l'appliquer matin et soir sur tout le visage, y compris autour des yeux et de la bouche. - Nous recommandons le flacon-pompe pour des raisons d'hygiène, évitant ainsi toute prolifération bactérienne. - Une seule pression suffit pour l'ensemble du visage. Ce produit, à 40 €, durera deux mois. De même, le démaquillant à 30 € durera également deux mois.
<p>6. La vente additionnelle. À ce stade de la vente, l'esthéticienne a présenté les produits à la cliente, lui a expliqué leur utilisation et l'a laissée les tester. Elle peut maintenant vérifier si la cliente a d'autres besoins, lui proposer un parfum, puis procéder à l'encaissement. Elle interroge la cliente sur ses préférences en parfum, par exemple pour un parfum floral.</p>	<p>Esthéticienne : -Madame, y a-t-il un autre produit que je pourrais vous montrer au niveau du soin ? Peut-être souhaitez-vous que je vous parfume pour découvrir une nouveauté en parfum ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous préférez les parfums floraux, fruités ou ambrés ? - Je vais vous présenter un parfum floral léger et transparent, avec des notes de fleur d'eau, de nénufars et de fraîcheur fruitée, évoquant un aspect aquatique. Si vous appréciez cette fragrance, je vous en parfumerai avec plaisir.
<p>7. La reformulation. La professionnelle récapitule concernant les achats et répète les conseils d'utilisation.</p>	<p>Esthéticienne : - Pour les produits, rappelez-vous du nettoyant : deux pressions avec un peu d'eau, faites mousser sur le visage et rincez. Ensuite, avant la crème de jour, l'asséchant : une seule pression pour traiter les imperfections localement. Ce sont les deux produits à utiliser.</p>
<p>8. Le verrouillage de la vente et l'encaissement. L'esthéticienne doit demander le moyen de paiement à la cliente pour préparer les documents nécessaires, comme sa carte bleue ou une pièce d'identité pour les chèques. Après le paiement, elle offre des doses d'essai qui aideront la cliente à préparer ses futures ventes en testant des produits évoqués, mais non conseillés. Par exemple, si l'esthéticienne a mentionné la fragilité du contour des yeux, elle propose des produits spécifiques pour cette zone. Elle explique l'utilisation des doses d'essai.</p> <p>À ce moment-là, l'esthéticienne explique à sa cliente que la parfumerie propose également des services d'institut avec une carte de soins. Ensuite, elle raccompagne sa cliente et attend qu'elle quitte le point de vente avant de reprendre ses activités.</p>	<p>Esthéticienne : Comment est-ce que vous réglez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je vous remercie madame. En plus de votre achat d'aujourd'hui, je vous offre une dose d'essai du parfum floral frais que vous avez aimé, ainsi qu'un démaquillant spécifique pour le contour des yeux, pour compléter votre routine de démaquillage en prenant soin de cette zone délicate. De plus, un produit contour des yeux est inclus, à appliquer délicatement sur l'os autour des yeux, à tester sur deux jours également. - Madame, sachez que nous pouvons aussi prendre en charge votre peau en cabine. Je vais donc vous positionner la carte de nos soins, vous pouvez voir l'ensemble des prestations qui sont à votre disposition. - Madame, je vous souhaite une très bonne journée et je vous laisse revenir vers nous. Au revoir madame.

Tableau 2 - Modèle de vente en parfumerie (élaboré par M. Kontozoglou)

Elles peuvent simuler la vente sous forme de jeux de rôles pour divers produits et s'exprimer avec fluidité, tout en avançant des arguments préconçus. D'une part, en se basant sur les techniques du discours publicitaire, les esthéticiennes apprennent à créer des argumentations persuasives en langue naturelle visant à convaincre leurs clients des bienfaits des produits cosmétiques, soit avec des arguments faisant appel à la

raison, comme : « nettoie en profondeur les pores », « élimine les bactéries responsables de l'acné », « régule la production excessive de sébum », soit avec des arguments plus ou moins indirects faisant appel aux affects visant les effets du produit : « pour une belle peau sans imperfections », « améliore l'apparence de votre peau », « retrouvez un sentiment de bonheur et de satisfaction personnelle », « pour une peau claire et éclatante », etc. D'autre part, elles emploient le mode injonctif quant aux conseils d'utilisation, mais sous une forme atténuée (sans impératif), avec des verbes modaux comme *vous pouvez + infinitif*, *nous recommandons + nom*, ou des connecteurs de but tels que *pour*, *pour que*, *afin que + verbe* (indicatif/subjonctif), pour indiquer l'action recommandée.

5. Discussion

L'intégration de la matrice discursive dans la formation des esthéticiennes-conseil leur permettrait d'utiliser la langue de manière pertinente et cohérente dans l'accomplissement d'une mission, à savoir l'argumentaire de vente en situation professionnelle et de se construire une identité professionnelle. Au plan individuel pour les apprenantes, son intérêt porte sur le traitement de l'information : (sélection, organisation, hiérarchisation), tandis que dans la relation à l'autre (la cliente), il s'agit de la transmission/restitution de l'information en vue d'une négociation avec argumentation. Le caractère « séquenceable » des étapes, plus faciles à enseigner/apprendre, peut amener les formateurs à fournir une formation structurée aux futures professionnelles, qui, d'une part, pourraient ainsi apprendre rapidement les points clés à aborder lors des interactions avec les clients, réduisant ainsi le temps nécessaire pour être opérationnelles et d'autre part, pourraient mieux retenir les détails importants sur les produits qu'elles vendent. La matrice discursive peut être adaptée en fonction des besoins spécifiques de chaque client ou de chaque situation de vente, par exemple, pour un produit anti-âge (seuls les arguments de vente changent). En s'entraînant lors des jeux de rôles, les conseillères beauté peuvent apprendre à personnaliser leur discours tout en restant fidèles aux principes fondamentaux de la matrice, se sentir plus confiantes dans leurs interactions avec les clients, sachant qu'elles disposent d'un cadre solide pour guider leur conversation. Cela peut également renforcer leur image de professionnalisme aux yeux des clients.

6. Conclusion

Dans cette étude, nous avons suivi une méthodologie de recherche en FOS originale que nous avons élaborée, basée sur l'analyse de données authentiques issues de discours publicitaires, de contextes professionnels et incluant des dialogues enregistrés en parfumerie et des situations, telles qu'un cours de vente dispensé à l'École d'Esthétique-Parfumerie Silvy Terrade à Arras. Nous avons intégré le Référentiel de Compétences du *CAP Esthétique-Parfumerie* (MEN, 2023) dans notre analyse, soulignant son importance pour définir les compétences visées à la fin de la formation des esthéticiennes. En synthétisant ces données, nous avons élaboré un modèle de vente dialogal destiné à être une matrice discursive pour les esthéticiennes, à travers l'identification des étapes primordiales de l'interaction et l'analyse des expressions et phrases associées visant à leur permettre de s'autonomiser en acquérant les compétences linguistiques nécessaires pour échanger en communication professionnelle.

Cette approche dynamique du FOS répond aux besoins communicationnels émergents dans le domaine de l'Esthétique-Parfumerie, facilitant ainsi l'intégration réussie des esthéticiennes allophones sur le marché du travail français. Cette recherche ouvre de nouvelles perspectives dans le domaine de la linguistique appliquée en montrant comment les principes de l'analyse du discours et de l'argumentation peuvent être appliqués dans un contexte professionnel pour les métiers d'accueil, de vente et de conseil. En conclusion, cette étude suggère des pistes prometteuses pour étendre l'approche FOS au Français Langue Professionnelle (FLP), en

explorant les compétences transversales essentielles pour réussir dans divers métiers. Elle offre ainsi une contribution significative à l'amélioration de la formation professionnelle dans le secteur de la beauté.

Références

- ADAM, J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ?, *Langages*, 141, 10-27. <https://doi.org/10.3406/lgge.2001.872>.
- ADAM, J.-M. (2006). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin.
- ADAM, J.-M. & BONHOMME, M. (1997). *L'argumentation publicitaire : rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Armand Colin.
- AUSTIN, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Seuil.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- BEACCO, J.-C. (2004). Présentation. *Langages*, 154, 3-5. www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_942.
- BRETON, P. (1996). *L'argumentation dans la communication*. La Découverte.
- CARRAS, C., TOLAS, J., KÖHLER, P. & SZILAGYI E. (2007). *Le français sur Objectifs spécifiques et la classe de langue*. CLE International.
- CHARAUDEAU, P. (1994). Le contrat de communication de l'information médiatique. *Le Français dans le monde*, 266, p. 8-19.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Seuil.
- CLOT, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In MAGGI, B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p.133-156). Presses universitaires de France.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Editions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2017). *Common European framework of references for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Editions du Conseil de l'Europe.
- DOURY, M. (2021). *Argumentation. Analyser textes et discours* (2e éd). Armand Colin.
- FILLIETAZ, L. (2001). L'organisation compositionnelle. In ROULET, E., FILLIETAZ, L. & GROBET, A. (Dirs.). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours* (p.307-350). Peter Lang.
- GAUTHIER, G. (2000). L'indirection comme procédé de persuasion en publicité. L'exemple des magazines féminins québécois. *Communication*, 20(1), 155-178. <https://doi.org/10.4000/communication.6459>.
- GRICE, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72. <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>.
- GRIZE, J.-B. (1976). Matériaux pour une logique naturelle (LADI). *Centre de Recherches Sémiologiques*, 29.
- HADJI, C. (2000). *L'évaluation, règles du jeu* (6e éd). ESF.
- KALLMEYER, W. (1996). *Gesprächsrhetorik – Rhetorisches Verfahren im Gesprächsprozess*. Tübingen: Gunter Narr.
- KAPFERER, J.-N. (1979). *Les chemins de la persuasion. Le mode d'influence des médias et de la publicité sur les comportements* (2e éd). Dunod.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- LACOSTE, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer ? In BORZEIX, A. & FRAENKEL, B. (Dirs.). *Langage et travail. Communication, cognition, action* (p.21-53.). CNRS Éditions.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. PUF.
- LEPLAT, J. & CUNY, X. (1974). *Les accidents du travail*. PUF.
- LERAT, P. (1995). *Les langues spécialisées*. PUF.
- LOPEZ DIAZ, M. (2006). L'hétérogénéité du discours publicitaire, *Langage et Société*, 116, 129-145. <https://doi.org/10.3917/lgs.116.0129>.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèses du discours*. Mardaga.
- MAINGUENEAU, D. (2018). Médium et identité du genre de discours. *Cahiers de praxématique*, 71. <https://doi.org/10.4000/praxématique.5154>.

- MANGIANTE, J.-M. (2014). Introduction. In GOES, J., MANGIANTE, J. -M., OLMO, F. & PINEIRA-TRESMONTANT, C. (Dir.). *Le langage manipulateur. Pourquoi et comment argumenter ?* (p.7-8). Artois Presses Université.
- MANGIANTE, J.-M. (2017). Évolution de la démarche FOS aujourd'hui : une ingénierie de formation en langue en contextes professionnel et académique. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 29, 23-36. <https://asdifle.com/wp-content/uploads/2021/09/29.pdf>.
- MANGIANTE, J.-M. (2019). Pratiques pédagogiques et interactions en classes de FOS : apports et limites de l'organisation spatiale, de la localisation professionnelle et des conditions matérielles spécifiques. *Points Communs*, 47, 132-154. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2021/01/Points-Communs_Mai_2019_n5.pdf.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2017). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2023). *Le Français sur Objectif Spécifique. Ingénierie de formation et conception de programme*. Hachette.
- MANGIANTE, J.-M. & MENESES-LERIN, L. (2016). L'Analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques, *Points Communs*, 3, 25-44. <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01438666>.
- MEDINA, C. (2022). Quels outils et quelles modalités didactiques en FOS : description et perspectives. In MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (Dir.) *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique* (p.243-273). Peter Lang.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2023). Certificat d'Aptitude Professionnelle. Esthétique Cosmétique Parfumerie. [En ligne] : < https://referentiels-professionnels.eduscol.education.fr/CAP_ecp/Annexes_CAP_ecp.pdf >
- MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- MOURLHON-DALLIES, F. (2014). Analyse de discours et didactique des langues : l'argumentation dans les discours professionnels. In Goes, J., Mangiante, J. -M., Olmo, F. & Pineira-Tresmontant, C. (Dir.) *Le langage manipulateur. Pourquoi et comment argumenter ?* (p.11-21). Artois Presses Université.
- RICHER, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) une didactique spécialisée ? *Synergies Chine*, 3, 15-30.
- RICHER, J.-J. (2022). Français sur Objectif Spécifique et Perspective actionnelle : une relation mutuellement fructueuse ? In Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (Dir.) *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique* (p.295-319). Peter Lang.
- SACRISTE, V. (2001). Sociologie de la communication publicitaire, *L'année sociologique*, 51(2), 487-498. <https://doi.org/10.3917/anso.012.0487>.
- TODOROV, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Seuil.

CONCEPTION CONTEXTUALISEE DES MANUELS CHINOIS DE FRANÇAIS : EXEMPLE D'ANALYSE DE *LE FRANÇAIS DE 1992*

Bingjie YUN

bingjie.yun@etu.univ-amu.fr

Aix-Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France

1. Introduction

La dynamique de l'enseignement/apprentissage (ci-après E/A) du français comme spécialité universitaire en Chine se traduit par la croissance des programmes universitaires dédiés au français. Selon les données statistiques du rapport *La langue française dans les universités chinoises* réalisé par l'ambassade de France en Chine, la Chine comptait 32 universités ayant une spécialité ou un département de français en 1999 et plus de 140 universités jusqu'en 2014. Cette croissance est exponentielle (Bel, 2017). De nos jours, cette dynamique est toujours observable et impacte non seulement le nombre d'apprenants et de programmes offerts, mais aussi la qualité de l'enseignement (recrutement croissant des enseignants, optimisation des dispositifs pédagogiques, échanges d'expériences et échanges scientifiques multipliés, accroissement des formations, etc.). Parmi tous ces efforts, la conception des manuels et leur actualisation représentent toujours un domaine clé. À partir des années 1990, on compte cinq séries de manuels chinois de français adressées à l'E/A du français comme spécialité de licence. Dans notre projet de thèse, nous étudions sur la conception contextualisée des différentes générations de manuels : celle des années 1990, celles des années 2000 et celle des années 2010. Cette contribution présente une analyse d'un manuel de la première génération intitulé *Le Français* et publié en 1992 puis réédité en moyenne une dizaine de fois jusqu'en 2003 avec un tirage remarquable (Xu, 2020 : 380). Son succès et son omniprésence actuelle sur le marché chinois et dans la « francophonie universitaire chinoise » (Bel, 2017) ont attiré notre attention. Pourquoi cette légende du manuel *Le Français* persiste-t-elle encore jusqu'à présent ? Pour y répondre, nous proposons une analyse du point de vue de la *contextualisation didactographique* (Galisson, 1994) et particulièrement une analyse du positionnement de l'objectif communicatif (ci-après OC) par rapport à l'objectif linguistique (ci-après OL) et aux objectifs non linguistiques dans ce manuel.

2. Manuel et contextualisation didactographique

Dans cette section, nous présentons brièvement notre objet d'étude – *Le Français* de 1992 et notre phénomène d'étude – la *contextualisation didactographique* réalisée dans ce manuel.

2.1. *Le manuel étudié*

En novembre 1987, le ministère de l'Éducation chinois réunit à Jinan une dizaine d'instituts de langues étrangères et universités pour discuter de la rédaction d'un nouveau manuel de français. L'Université des Langues étrangères de Beijing a joué ensuite le rôle de concepteur principal d'ouvrages pédagogiques pour l'enseignement spécialisé du français à l'université. Son équipe pédagogique dont le rédacteur en chef était Ma Xiaohong a donné naissance à une série de manuels, sous le nom de *Le Français* (法语 fayu), chez l'édition chinoise *Foreign Language Teaching and Research Press* en 1992. Les quatre volumes de ce manuel sont destinés à couvrir successivement les quatre semestres des deux premières années de licence, soit le cycle de base des études de licence. Le manuel *Le Français* (ci-après *LF*) est encore utilisé aujourd'hui, bien que les volumes I et II aient été remaniés, les volumes III et IV sont toujours les versions de 1992.

2.2. *Contextualisation didactographique*

À partir de la fin des années 1950, face au déclin du statut du français comme langue universelle au profit de l'anglais et d'autres langues, la France a envisagé de persévérer dans la diffusion culturelle et politique du français comme langue pratique de communication en partage, en promouvant le plurilinguisme ouvert¹ (Cros, 2016). Le champ du FLE (Français Langue Étrangère) est ainsi né du résultat de concessions pour maintenir le statut du français comme langue de culture internationale (*Ibid.*) et a fait émerger une spécialisation disciplinaire : la didactique du FLE. Il ressort de là que la distinction entre la didactique du français langue maternelle et étrangère résulte de celle de deux statuts du français, donc d'une réinterprétation du contexte d'ordre linguistique. Dès lors, ce contexte linguistique était considéré comme déterminant pour l'apprentissage : comparaison entre la langue-cible et la langue-source, proscription de la langue première des apprenants, différences entre langue maternelle et langue étrangère considérées comme causes d'erreurs, etc. (Castellotti & Moore, 2008 ; Galisson, 1994 ; Porquier & Py, 2004). Néanmoins avec l'évolution et l'autonomisation de la discipline qui devient didactologie/didactique des langues-cultures vers le milieu des années 1980, la dimension linguistique et géolinguistique ne constituait plus le seul paramètre contextuel qui déterminait l'E/A du français. La France ayant délaissé son ambition initiale de nature politique et institutionnelle en faveur du statut du français dans le monde, les institutions chargées de la diffusion et de l'enseignement du français ont commencé à appréhender cette discipline dans une plus large complexité. Par la suite, la didactique a évolué vers une meilleure prise en compte des besoins de l'apprenant, de sa culture et du contexte social. Cette évolution s'est accompagnée de la reconnaissance des situations pédagogiques diverses, marquée par la distinction terminologique (français langue seconde, français fonctionnel, français sur objectifs universitaires) et l'apparition des notions (telles que compétence de communication ou culture éducative) et des ouvrages clés (*Un Niveau-Seuil* et le *CECRL*). Tout cela témoigne de la volonté d'embrasser l'ensemble des variables susceptibles de jouer un rôle dans l'apprentissage, telles que les spécificités sociolinguistiques du français, les conditions sociales de la communication et les caractéristiques des apprenants. Celles-ci englobent les besoins communicatifs des apprenants, leurs pratiques linguistiques, leur identité culturelle et leur identité reconnue comme « acteur social ». C'est ce que l'on appellera plus tard *contextualisation* cette

« prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques. » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 449).

Ainsi, la contextualisation se réalise et représente une nécessité depuis toujours contre l'universalisme. Elle s'accompagne d'une interprétation de plus en plus affinée du contexte et une reconfiguration en forme d'élargissement du contexte (micro-linguistique vers macro-géo-socio-politico-linguistique) (Castellotti, 2014).

Parmi les trois modes opératoires (didactologique, didactographique et didactique) dans le domaine de la didactique des langues-cultures balisés par Galisson, l'intervention didactographique renvoie à la réalisation de matériels dont les manuels. Elle part de l'adoption et de l'adaptation de modèles didactologiques planifiés par les universités, les centres de recherche, etc., pour accueillir tel ou tel type de classe, de public ou de situation (Galisson, 1994 : 32). Dans le cadre de cet article, nous désignerons par *contextualisation didactographique* l'évaluation diagnostique des paramètres contextuels avant la rédaction des manuels et leur prise en compte par les concepteurs pendant la rédaction. Notre recherche se revendique également

¹ Le français de l'après-guerre est menacé surtout par l'anglais, la France préconisait ainsi un plurilinguisme restreint et universel franco-anglais pendant la première décennie suivant la guerre.

d'une action de contextualisation qui consiste à attribuer des significations à un phénomène (conception des manuels) qui est pensé comme contextualisé avec d'autres phénomènes que nous choisissons d'inclure dans le contexte en tant que paramètres contextuels efficaces (cf. section 3.3). (Blanchet, 2012 : 17). De ce fait, le contexte n'est pas donné, mais explicitement mobilisé dans l'interprétation de la conception des manuels. Nous ferons donc un usage interprétatif direct du contexte en amont (*Ibid.* : 15) pour comprendre la conception finale de cet ancien manuel.

3. Visée et schéma d'analyse

À partir de la fin du 19^e siècle, l'évolution des besoins sociaux implique la maîtrise effective de la langue comme un moyen de communication (Puren, 2012 : 66) ; Germain, 1993 : 127). Ensuite, à partir des années 1970, c'est la *compétence de communication* (Hymes, 1972) qui est le plus souvent revendiquée comme objectif prioritaire (Richterich, 1985 : 47). Il apparaît alors clair que le développement de la compétence de communication ne peut se limiter au travail sur le système linguistique. Selon certains auteurs, notamment Coste (1978), Canale et Swain (1980), Moirand (1982), Bergeron, Desmarais et Duquette (1984), Gohard-Radenkovic (1990), les auteurs du CECRL (2001) et Goullier (2007) (Hamlaoui, 2018 : 182), l'OC implique la composante linguistique et les composantes non linguistiques associées à des qualificatifs tels que « textuelle »², « référentielle », « situationnelle », « sociolinguistique »³, « stratégique », « discursive », « socioculturelle », « sémiotique », « pragmatique » et « interactionnelle », entre autres. On entend ici par la composante linguistique tout ce qui relève de la description formelle de la langue. Pourtant, il n'est pas évident de définir de manière distincte ce que recouvrent certaines composantes non linguistiques. Le flou de ces frontières et le manque de description des normes sociales propres à la langue cible posent plus ou moins problème pour les chercheurs ou les concepteurs de matériels didactiques (Bérard, 1991 : 21).

Il en va de même pour l'objectif d'E/A du français comme spécialité défini à l'échelle nationale en Chine. Dans le *Programme national pour l'enseignement supérieur du français au cycle de base* en application depuis 1988, la Commission nationale de l'Éducation a défini l'objectif d'E/A comme « faire acquérir les connaissances linguistiques basiques (phonétique, grammaire, lexique) et les quatre habiletés langagières basiques (écouter, parler, lire, écrire) pour une compétence de communication » (pp. 1, 5). En revanche, les composantes non linguistiques dans l'OC ne sont pas vraiment définies ni concrétisées. On y a simplement souligné l'aspect socioculturel (p. 7) et annexé une « Table des actes et des notions » (pp. 160–176) ainsi qu'une « Table de thèmes » (pp. 184–186) en s'inspirant du *Niveau-Seuil* et de certains manuels français.

De ce fait, au lieu de vérifier l'enchaînement des différentes composantes pour une vraie compétence communicative et de repérer ce à quoi chaque composante renvoie exactement dans le manuel, notre focus sera plus dédié au positionnement de l'OC par rapport à l'OL et à l'ensemble des objectifs non linguistiques.

Lors de la conception du matériel pédagogique, un cours doit être pensé en termes d'unités d'enseignement, ayant chacune des objectifs d'apprentissage listés généralement dans la table des matières ainsi que des données sélectionnées en fonction des objectifs et selon une certaine progression, une méthodologie d'apprentissage et une évaluation (Courtyllon, 2003 : 32). Besse (1985 : 14-15) montre que l'analyse des manuels comprend :

² Cette composante implique essentiellement des phénomènes de cohésion et de cohérence. Il s'agit non seulement de la connexion des éléments linguistiques d'ordre syntaxique et sémantico-pragmatique, mais aussi de l'adéquation entre la progression de discours et celle de la situation (progression thématique et pragmatique). (Moirand, 1982 : 111).

³ Cette compétence est l'interface des réalisations linguistiques et des faits sociaux, mais se concentre essentiellement sur les schémas sociaux et les représentations associées à l'emploi, plutôt que sur la compréhension du système linguistique.

« d'une part l'ensemble des éléments constitutifs d'un manuel (dialogues, textes, images, enregistrements, etc.), d'autre part les normes d'utilisation ou les pratiques de classe préconisées par les auteurs pour la mise en œuvre pédagogique de ces éléments. ».

Concernant les « éléments constitutifs », nous y associons la notion de *données* proposée par Courtyllon (2003). Par « normes d'utilisation », nous entendons les activités de compréhension et celles de réflexion sur la langue et par « évaluation », nous entendons les activités de systématisation et celles de production. En conséquence, nous analysons les objectifs déclarés explicitement dans les introductions/les avant-propos et ceux qui sont intégrés dans les contenus bien structurés et récapitulés dans les tables des matières (Richterich, 1985 : 43,78). En parallèle, nous analysons le contenu des leçons pour observer la façon de positionner les objectifs dans les données (Courtyllon, 2003) sélectionnées et les activités établies. Nous distinguons deux types de données : *données discursives* (documents déclencheurs) et *données explicatives* (connaissances sur l'objet-langue) ainsi que trois types d'activités : *activités dans le parcours de compréhension*, celles de *systématisation* et celles de *production* (il n'y a pas d'activités de réflexion sur la langue dans ce manuel). La structure d'analyse peut se résumer de manière suivante :

Positionnement de l'OC	
Avant-propos	Table des matières

Tableau 1 - Positionnement de l'OC

Façon de positionner l'OC				
Données sélectionnées		Activités pédagogiques		
Données discursives	Données explicatives	Activités de compréhension	Activités de systématisation	Activités de production

Tableau 2 - Façon de positionner l'OC

4. Positionnement de l'OC dans *Le Français*

Cette section se divise en deux grandes parties. Comme vu précédemment, nous allons caractériser d'une part le positionnement de l'OC à travers l'analyse des objectifs globaux positionnés dans l'avant-propos et celle des sous-objectifs séquentiels mentionnés dans la table des matières. D'autre part, nous allons clarifier la façon de positionner l'OC par rapport à l'OL et aux objectifs non linguistiques à travers l'analyse des données et des activités.

4.1. *Avant-propos & Table des matières*

L'objectif du manuel est défini ainsi : apprendre aux apprenants la phonétique, la grammaire ainsi qu'à communiquer en français (Pu et al., 2005 : 76). Dans cette formulation de l'objectif, nous comprenons que la maîtrise de l'OC passe par celle de l'OL et que communiquer « en » français insiste en effet sur la prédominance de la composante linguistique dans la communication par rapport aux autres composantes de la compétence de communication. En outre, le rédacteur Ma Xiaohong confirme que la documentation du manuel provient de certains manuels communicatifs français tels que *Sans frontières, la Civilisation française, Espaces* (Ibid. : 77). Le manuel a donc fait entrer certaines idées communicatives pour « créer un style et une formule de rédaction rénovateurs » d'après l'avant-propos.

Dans la table des matières (Fig. 1), les concepteurs ont proposé une division des unités didactiques par leçons numérotées et les textes à étudier sont nommés « Dialogue », sans titre. À partir de la leçon 11 du Tome 1, l'ajout des titres pour les textes laisse entrevoir le thème de la leçon, par exemple « À la cantine », « Au

restaurant» et « Le dîner chez les Rémy » qui évoquent le thème « Les repas » ; « Une Normande visite Paris » et « Un étranger en France » évoquant le thème « voyage en France ». Plus tard, dans certaines leçons du Tome 2 et dans la plupart des leçons du Tome 4, les auteurs ont attribué un thème à chaque leçon tels que « Le sport et les Français », « La conscience professionnelle », « Les faits divers ». Globalement les situations de communication deviennent plus explicites. Dans les quatre tomes, les points linguistiques à apprendre de chaque leçon sont toujours annoncés. En ce qui concerne le volet non linguistique, avec l'augmentation du niveau, apparaît la rubrique « Civilisation » qui propose des contenus non linguistiques en faveur de l'OC à l'instar de « Politesse » et « Coutumes françaises ». Les éléments notionnels-fonctionnels émergent quelquefois dans la table des matières du Tome 2 comme « Unité de mesure » pour demander et dire le poids, la surface, la vitesse, etc. À partir de la leçon 4 du Tome 4, les éléments notionnels-fonctionnels sont mélangés dans la section « Grammaire » tels que « Expression de la conséquence » qui dresse un bilan de différentes expressions et structures pour exprimer la conséquence, « Expression de la manière » qui fait le point sur les différentes façons d'exprimer la manière. Il existe en outre des listes de vocabulaire thématique et des expressions fonctionnelles présentées respectivement comme « Vocabulaire complémentaire » et « Expressions utiles » à l'intérieur de la leçon, comme le vocabulaire du thème « Famille » dans la leçon 11 du Tome 1 et les expressions pour demander le prix dans la leçon 5 du Tome 2, mais ils ne se trouvent pas dans la table.

* TABLE DES MATIERES *

引言	10
常用缩略语表	12
Leçon 1	1
[a][e][i][ɔ][k][l][n][p][t][s][w]	
Texte: 1. Dialogue	
2. Dialogue	syllabe, syllabe ouverte et syllabe fermée, accent
Règles de prononciation: 音节、开音节与闭音节、重音	
Notes: 主语人称代词、疑问形式	
pronoms personnels sujets, interrogation	
Leçon 2	13
[a][y][m][ʃ][v][s]	
Texte: 1. Dialogue	Consonnes voisées et non voisées, groupe rythmique, liaison
2. Dialogue	
Règles de prononciation: 清浊辅音、长音、节奏组、联诵	
Notes: 语调、冠词、语言层次	
intonation, article, registres de langue	
Leçon 3	24
[ə][u][ʒ][ɑ][ʁ]	
Texte: 1. Dialogue	
	1
Leçon 12	182
Textes: 1. La chambre 205	
2. La chambre de LI Ming	
3. Une lettre de Laurence	ajout des titres
Comptes: 101—1000	
Grammaire: 1. 品质形容词	adjectifs qualificatifs
2. 缩合冠词 (au, aux)	articles contractés : au, aux
3. de 用于否定句中	« de » dans la négation
4. 直接宾语和间接宾语	complément d'objet direct & indirect
Civilisation: 法国大学生的住房	
Lecture: 1.—2. Villa à louer	
3. Une villa formidable!	
Leçon 9	277
LES AVENTURES	ajout du thème
Textes: I. Premier bivoac	
II. "Une marguerite qui vole"	
Grammaire: L'expression de la manière (方式的表达)	
Civilisation: D'où viennent les noms français?	
Lecture: Robinson dans son île	

2. Dialogue	prononciation de g ; enchaînement
Règles de prononciation: 字母 g 的发音、连音	
Notes: 冠词、特殊疑问句	
article, interrogation partielle	
Leçon 4	36
[œ][œ̃][b][d]	
Texte: 1. Dialogue	
2. Dialogue	prononciation de x, h ; élision
Comptes: 1—10	
Règles de prononciation: 字母 x 的读法、字母 h、省音	
Notes: 语调、阴性和单复数	
intonation, genre et nombre	
Leçon 5	49
Cours de révision:	consonnes finales prononcées ;
Structure 1. Structure 2	prononciation de c, g, e ; groupes consonantiques
Structure 3. Structure 4	consonantiques
Règles de prononciation: 词末发音的辅音字母、字母 c, g 的读法、字母 e 的读法、辅音群	
Notes: 名词的阳性、单复数、ne... pas、疑问句	
genre et nombre des noms, négation avec ne... pas	
Leçon 6	61
[é][œ̃][j][ij]	
Texte: 1. Dialogue	
2. Dialogue	
Comptes: 11-15	
Règles de prononciation: 鼻化元音、音节的划分	
Notes: 普通名词与专有名词、法国人的名字、il y a...	
Leçon 11	235
Textes: 1. A la cantine	
2. Au restaurant	
3. Le dîner chez les REMY	
Comptes: 200 000—100 000 000	
Grammaire: 1. 部分冠词	
2. 代词 en	
3. 重读人称代词	
4. 命令式	
Civilisation: 法国人的一日三餐	
Lecture: Dans un restaurant "fast food"	
Leçon 12	370
LE CHOC DU CHOMAGE	
Textes: I. Chômage—fléau social français	
II. Dix-neuf mois en marge	
Grammaire: L'expression de l'opposition (对立的表达)	
Civilisation: Quelques statistiques sur le chômage	
Lecture: Trouver les solutions	
Leçon 13	401
SOUVENIRS EN CHINE	

Figure 1 - LF Tomes 1, 4 : table des matières

Nous pouvons voir d'emblée que le manuel entre dans l'objet à enseigner (i.e. la langue-culture) par la grammaire et suit une progression axée sur la composante linguistique. Les éléments non linguistiques, surtout notionnels-fonctionnels, n'influencent pas l'organisation du manuel. L'OC semble reposer sur la seule dimension linguistique formelle et est généralement abordé de manière anecdotique. Avec la base linguistique établie peu à peu, les objectifs non linguistiques interviennent, mais ils risquent d'être confondus avec les règles grammaticales.

4.2. Données sélectionnées & Activités pédagogiques

Le positionnement de l'OC qui ressort de l'analyse précédente s'incarne dans la sélection des données discursives et explicatives ainsi que la conception des activités.

4.2.1. Parmi les données discursives

Le manuel privilégie l'OL à l'OC, et ce même aux dépens des objectifs non linguistiques. Cette prédominance s'exprime de quatre manières.

Premièrement, nous constatons une adaptation des données discursives afin de proposer une progression grammaticale plus cohérente avec le programme du manuel (Pu *et al.*, 2005 : 77). C'est pourquoi nous observons une récurrence de textes comprenant toutes les structures linguistiques à maîtriser, ce qui leur donne un aspect peu naturel, comme dans le texte suivant avec la répétition de structures pour demander et dire la date (Fig. 2).

3

Quelle date sommes-nous?

— Aujourd'hui, nous sommes mardi, nous allons...

— Mais non, c'est faux! Nous ne sommes pas mardi aujourd'hui.

— Et alors, quel jour sommes-nous?

— Nous sommes mercredi! Parce que nous avons deux heures de français et deux heures de chinois aujourd'hui.

— Attends... deux heures de français... deux heures de chinois... oui, tu as raison, nous sommes mercredi aujourd'hui. Et à propos, quelle date sommes-nous?

— Nous sommes le dix.

— Et quel mois sommes-nous?

— Nous sommes le 10 décembre, le 10 décembre mille neuf cent quatre-vingt-neuf!

— Quoi?! En quelle année sommes-nous?

— Nous sommes en mille neuf cent quatre-vingt-neuf! ... Ah non! pardon! nous sommes en mille neuf cent quatre-vingt-dix!

— 'Ca c'est correct! Merci!

Figure 2 - LF : texte « Quelle date sommes-nous ? »

Deuxièmement, nous remarquons une sinisation de certaines situations de communication. Nous ne critiquons pas dogmatiquement cette sinisation, puisqu'il faut que « l'on tienne compte des interactions non seulement entre natifs, mais aussi entre natifs et étrangers si l'on veut proposer aux apprenants des exemples de stratégies de communication "réalistes" » (Moirand, 1982 : 49). Toutefois, se trouvent souvent dans le manuel des dialogues entre plusieurs interlocuteurs chinois qui parlent français dans des situations de la vie quotidienne chinoise, ce qui semble peu réaliste. Par exemple dans le dialogue « La chambre de LI Ming », LI présente sa chambre en français à ZHANG, un autre chinois. Le dialogue est accompagné de l'image d'un dortoir de type chinois.

Troisièmement, nous constatons des situations parfois simplifiées par le manque d'informations. Selon Moirand (1982 : 14), pour décrire et analyser une situation de communication, les mêmes questions opératoires se posent à chaque fois : qui parle ? À qui ? Qui communique ? En présence de qui ? À propos de quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Quelles relations entre qui et qui ? Qui et quoi ? etc. Ci-dessous deux situations simplifiées dans deux dialogues (Fig. 3) dans lesquels nous ne savons pas vraiment dans quelle situation les personnes se saluent et demandent des informations.

— Bonjour, Monsieur.

— Bonjour, Mademoiselle.

— Comment allez-vous?

— Très bien, merci, et vous?

— Moi aussi, merci. Est-ce que vous êtes étudiant?

— Oui, je suis étudiant.

— Comment vous appelez-vous?

— Je m'appelle Polo, Polo LECOMTE.

— Vous êtes Français?

— Non, je ne suis pas Français, Je suis Belge.

Dialogue

— Comment s'appelle-t-elle?

— Elle s'appelle Madeleine BONNET.

— Est-ce qu'elle est étudiante?

— Non, elle n'est pas étudiante, elle est professeur.

— Est-elle Française?

— Non, elle est Suisse.

Figure 3 - LF : dialogues

Quatrièmement, au fil de la progression, nous notons l'arrivée de documents déclencheurs centrés sur des contenus intellectuels (idéologie, littérature, histoire...) comme « La malédiction des Pharaons », l'histoire

de Charles de Gaulle et de Zhou Enlai, « Gaullisme et socialisme », etc., notamment dans les deux derniers volumes. Ces documents peuvent être travaillés comme support de la langue, mais éclipsent dans une certaine mesure le volet communicatif.

Avec l'avancement des leçons, les situations semblent mieux construites :

- soit au moyen de l'ajout des titres (cf. 3.1.) ;
- soit parfois avec des précisions sur la situation de communication. Prenons deux exemples : l'un précédant un dialogue pour demander son chemin (Fig. 4), l'autre avant un dialogue pour discuter du projet de vacances (Fig. 5) ;

Xiao Ming est étudiant à l'Université de Beijing. Son père est arrivé à Beijing ce matin de la province du Jiangsu, pays natal de Xiao Ming. Puisqu'il n'avait pas prévenu son fils de son arrivée, Xiao Ming n'est pas allé l'accueillir à la gare.
A neuf heures et demie, le train est entré à l'heure en gare. Le père de Xiao Ming est sorti de la gare. Il ne connaît pas le chemin. Il doit demander à un passant.

Figure 4 - LF : explication précédant un dialogue pour demander le chemin

Les vacances d'hiver approchent. Li Ping et Catherine, une étudiante française à l'Université de Beijing, discutent des projets de vacances.

Figure 5 - LF : explication avant un dialogue pour discuter du projet de vacances

- soit au moyen de la sinisation atténuée ou disparue dans les trois derniers tomes du manuel ;
- soit au moyen de la diversification des situations autour d'un même thème grâce à l'arrivée de la section « Lecture » à partir de la leçon 12 du Tome 1.

4.2.2. Parmi les données explicatives

S'agissant de la sélection et de l'organisation des données explicatives, nous avons relevé deux caractéristiques :

- i) Des connaissances linguistiques caractérisées par l'exhaustivité

Il n'y a pas de section pour les connaissances pragmatiques, mais plusieurs sections dédiées aux connaissances linguistiques : « Vocabulaire », « Vocabulaire complémentaire », « Sons et orthographe », « Comment prononcer », « Règles de prononciation », « Notes » et « Grammaire ». Les données linguistiques peuvent couvrir parfois plus de 90 % des données explicatives.

- ii) Une mise à l'arrière-plan des données à visée communicative

En revanche, les données notionnelles-fonctionnelles sont peu nombreuses, implicites, dispersées ou souvent négligées. Elles ne sont traitées systématiquement qu'au dernier moment. Comme nous l'avons évoqué, les éléments notionnels-fonctionnels apparaissent :

- soit seuls : « unités de mesure » du Tome 2 ;
- soit mélangés dans les données linguistiques sous les rubriques « Expressions utiles », « Vocabulaire complémentaire » et « Grammaire ».

De cette manière, le manuel met rarement en relation les éléments verbaux avec une notion ou fonction, ils sont présentés plus comme des savoirs linguistiques à mémoriser. Certaines connaissances pragmatiques

sont présentées dans les données discursives de la section « Lecture », comme l'expression des souhaits et des félicitations de la leçon 17 du Tome 1. Certaines connaissances socioculturelles se trouvent dans « Notes » ou « Civilisation », comme « coutumes françaises », « bonnes manières dans la communication avec les Français » dans le Tome 1. Cependant, elles sont dispersées, parfois absentes ou facilement négligées, surtout dans « Civilisation » (Xu, 2020 : 379). Les données notionnelles-fonctionnelles mélangées dans la rubrique « Grammaire » ne font leur apparition systématique qu'au Tome 4.

4.2.3. Parmi les activités pédagogiques

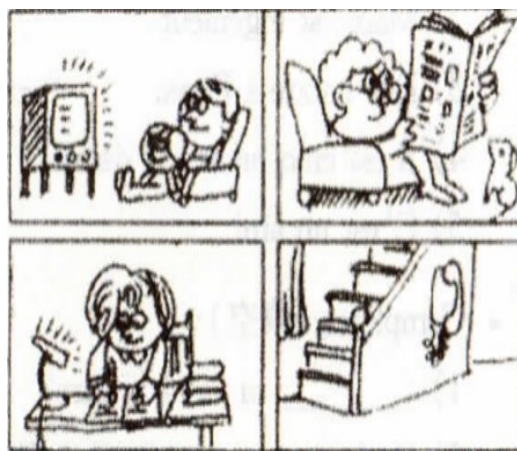
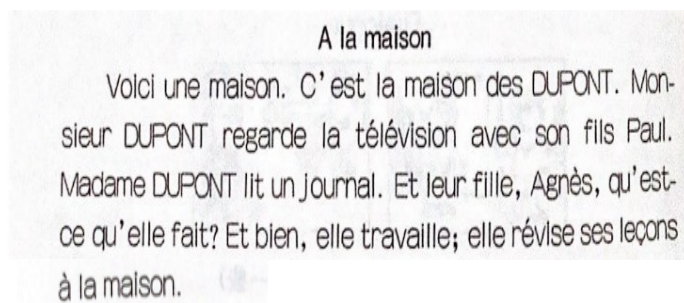
S'agissant de l'élaboration des activités pédagogiques, nous avons aussi relevé deux particularités :

1. La priorité constante de l'OL

Nous distinguons trois types d'activités dans ce manuel : activités de compréhension, de systématisation et de production. D'abord, les activités de compréhension se situent en fin de leçon et parmi les exercices. Ce faisant, la compréhension de la situation de communication se fait après la présentation des données discursives et l'explication des données linguistiques. Par ailleurs, les activités de systématisation notamment sous forme d'exercices structuraux sont abondantes et favorisent surtout la maîtrise du lexique et des règles grammaticales. Enfin, les activités de production apparaissent irrégulièrement, il n'y a plus de productions écrites à partir de la leçon 4 du Tome 2.

Après l'analyse des activités de production, nous confirmons le rôle central de l'OL qui se manifeste par :

- des exercices à première vue communicatifs, mais en réalité focalisés sur l'OL ;



Parmi les exercices de production plus libres, l'exploitation des images apparaît avec une fréquence élevée avec pour consigne « Commentez les images suivantes ». Ce type d'activité trouve son origine dans la méthodologie SGAV (méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle) qui l'assimile à l'« activité de répétition » (Laurens, 2020 : 40). L'objectif est de renforcer les éléments pratiques nouvellement acquis liés à une situation déterminée. Prenons un exemple (Fig. 6,7) :

Dans cette activité (Fig. 7), l'apprenant semble placé dans une situation qui rappelle la communication. Cependant, comme avec la SGAV, la communication est toujours abandonnée au profit d'une notion connexe - situation (Moirand, 1982 : 9). Il s'agit en fait de reprendre, même de répéter les éléments linguistiques et la situation du document déclencheur (Fig. 6). Les contenus du document déclencheur sont identiques à ce qui est attendu comme production, ce qui condamne les apprenants à ne mémoriser que les éléments linguistiques dans la mini-situation de départ, au lieu de les adapter à une nouvelle description.

- Les situations peu naturelles ;

Comme pour les données discursives, certaines situations des activités de production sont peu naturelles. Par exemple dans la leçon 2 du Tome 2 : « Écrivez une lettre à votre ami pour lui dire comment vous avez passé les vacances d'hiver : (vous précisez votre âge, l'endroit où vous habitez, la profession de vos parents et vos projets d'avenir...) ». Les indices « âge », « profession des parents » se révèlent incohérents avec la situation, car cela n'est pas logique, un ami étant censé connaître ces informations de base. Sur le plan pragmatique, les indices imposés n'ont pas de rapport avec l'OC poursuivi (i.e. raconter ses vacances d'hiver).

- Le manque d'éléments situationnels ;

À titre d'exemple, citons deux consignes de deux activités dans *LF* : « Faites une auto-description », « Écrivez en quelques mots l'hiver de Beijing ». Les apprenants ne savent pas pourquoi faire une auto-description. Est-ce pour un speed dating ou d'autres occasions ? Où écrire sur l'hiver de Beijing ? Sur une carte postale ou dans un magazine touristique ?

- Les activités communicatives insistant sur l'OL.

Ces activités demandent une action de communication dans une situation fabriquée. La composante linguistique est mise en évidence pour que les apprenants l'appliquent lors de la production. Par exemple : « Il est midi. Vous avez faim. Vous invitez votre voisin à aller à la cantine. Comment dire ? (avec les mots "C'est l'heure..., voulez-vous..., d'accord...", etc.) », « Racontez un peu votre vie à vos camarades (avant d'entrer à l'Université) : condition : à l'imparfait ! ».

2. Une meilleure intégration de l'OC au fur et à mesure des activités de production.

Toujours avec l'avancement de l'apprentissage, nous observons que les indices linguistiques sont remplacés par ceux des actes de parole tels que « Faites un exposé sur la consultation en utilisant les mots et expressions ci-dessous : avoir mal à, ne pas manger trop de..., rester au lit, avoir de la fièvre, ausculter quelqu'un, prendre sa température, s'inquiéter, prendre des médicaments ». Voyons aussi apparaître des canevas conversationnels (Fig. 8).

- (1) Vous comptez faire une promenade demain à la Grande Muraille avec votre voisin(e) ;
- (2) Mais votre voisin(e) dit que le temps ne sera pas fameux d'après le météo;
- (3) Vous insistez d'y aller; mais votre voisin(e) n'est absolument pas d'accord!

Figure 8 - LF : jeu de dialogue

De plus, les activités de production passent de « Commentez/Racontez les images », à « dialogue », « jeu de rôle », « jouer la scène » et finalement deviennent « exposé », « débat », « discussion » : la liberté d'expression et la variété des situations augmentent en même temps que la progression de l'apprenant.

Somme toute, le positionnement de l'OC dans *LF* repose plutôt sur l'OL avec des données discursives au service de la progression linguistique, des données linguistiques complètes et systématiques ainsi que des activités structurales abondantes. Ainsi, les objectifs non linguistiques restent en marge avec des données discursives pas assez naturelles, des données notionnelles-fonctionnelles peu nombreuses, implicites et fragmentaires, des activités de compréhension tardives, des situations simplifiées et peu naturelles dans les activités de production irrégulières. Avec le déroulement de l'apprentissage, l'OC est progressivement mieux intégré avec la diversification de situations dans les données discursives, une plus grande proportion de données notionnelles-fonctionnelles et des activités de production plus variées. Pourtant, il existe toujours

une vision structurale qui vise essentiellement une acquisition linguistique « sur laquelle viendraient se greffer après coup des capacités communicatives » (Moirand, 1982 : 16). Force est de constater que l'OL a même tendance à devenir l'objectif final et que l'intégration de l'OC demeure encore superficielle, sans parler du focus sur les besoins et sur l'apprenant ni de la logique d'articulation des contenus présentés.

4.3. *Contextualisation : réponse au contexte spécifique*

La contextualisation didactographique nécessite la prise en compte consciente du contexte lors de la conception des manuels. De ce fait, toutes nos remarques peuvent s'expliquer par le contexte. Le manuel *LF* est employé dans un cours appelé « Jingdu » (精读) élémentaire bénéficiant des plus gros volumes d'horaires et de crédits dans le cursus de la spécialité en français en Chine.

Pendant la première décennie suivant la fondation de la République populaire de Chine (1949-1959), « le "grand frère" soviétique est devenu l'idole de toute la Chine » (Xu, 2020 : 316). Les enseignants chinois de français n'ont pas contourné cette tendance et se servaient de la méthodologie soviétique « par le biais de l'enseignement/apprentissage massif du russe en milieu institutionnel chinois » (Fu, 2005 : 35). « Cette méthodologie est tellement ancrée dans l'esprit des Chinois qu'elle sera maintenue dans des ouvrages didactiques chinois de la langue étrangère parus dans les années 1980, et même quelques-uns de nos jours. » (Xu, 2020 : 321). Une unité didactique modélisée dans *LF* commence par la présentation des données discursives synthétisant les savoirs linguistiques à maîtriser, puis l'explication analytique des données linguistiques, ensuite la compréhension globale de la situation des données discursives au début, les exercices de fixation et enfin la production libre peu souvent présente. Cette façon de présenter l'objet-langue suit exactement la structuration d'une leçon de type soviétique qui accorde l'importance à l'étude des connaissances théoriques de la langue même et élabore une progression en fonction de la grammaire (Xu, 2020 : 320, 339). La notion « Jingdu » a été introduite en Chine dès le début de la campagne de propagande de la méthodologie soviétique (Xu, 2020 : 329). Cette notion implique un principe d'enseignement défini de la manière suivante : « expliquer en détail et entraîner en quantité » (*Ibid.*). Le manuel suit ce principe à travers les sections phonétique et grammaticale approfondissant les connaissances linguistiques et l'abondance des exercices de fixation. Suite à la réforme et l'ouverture de la Chine vers l'extérieur en 1978 et à la publication de *Quelques conseils pour renforcer la formation en langues étrangères* par le ministère chinois de l'Éducation le 24 mars 1979, le modèle soviétique se trouvait en péril croissant. On proposait dès lors de s'inspirer des théories et méthodologies modernes dans le domaine de la didactique des langues étrangères pour améliorer la qualité de l'enseignement. Dans les échanges internationaux, la Chine réouverte s'inspirait de toutes sortes d'idées nouvelles. L'introduction des méthodologies occidentales a conduit à l'étude approfondie de la SGAV et à l'arrivée de l'approche communicative en Chine dans les années 1980. Ce faisant, *LF* a intégré certaines idées de l'approche communicative. Nous pouvons aussi y retrouver les influences directes du *Programme national pour l'enseignement supérieur du français au cycle de base* (1988) où est listé le vocabulaire inspiré du *Français Fondamental* et des œuvres soviétiques, où la langue a commencé à prendre une épaisseur communicative, comme le montre la « Table des actes et des notions » et où l'objet-langue stipulé, les descripteurs de compétences et 80 % des contenus programmés annexés montrent la volonté résolue de faire acquérir une base solide linguistique.

Nous pouvons ainsi dire que le positionnement de l'OC par rapport à l'OL et aux objectifs non linguistiques dans la conception de ce manuel apporte une réponse à ce contexte spécifique.

5. Conclusion

Ce qui précède nous aide à mieux comprendre le positionnement de l'OC et la façon de le positionner dans *LF*. L'analyse de la conception des manuels chinois de français du point de vue de la contextualisation

ouvrirait une nouvelle perspective permettant de voir et de justifier leur conception. Par la suite, dans notre projet de thèse, l'analyse de différentes générations de manuels permettra de mieux connaître non seulement leur conception contextualisée, mais aussi leur évolution contextualisée. Pour aller plus loin, nous envisageons de poursuivre notre réflexion sur la façon dont l'exploitation des manuels se fait sur le terrain. Ainsi, nous compléterons notre analyse par l'observation des pratiques de classe pour voir une éventuelle seconde contextualisation didactique réalisée, cette fois, par des enseignants de français.

Références

Références bibliographiques

- BEL, D. (2017). *Économie politique du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire Entre discours et réalités* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. PAPHYRUS. <https://hdl.handle.net/1866/19858>.
- BÉRARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. CLE International.
- BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Éditions Didier.
- BLANCHET, P. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques. *SOCLES*, 1, 13-22. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2673>.
- BLANCHET, P., & CHARDENET, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588>.
- CASTELLOTTI, V. (2014). Contexte et contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, p, 111–124. <https://hal.science/hal-01390208>.
- CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21^{ème} siècle ?. In BLANCHET, P., MOORE, D. & ASSELAH RAHAL S. (Dirs.) *Perspectives Pour Une Didactique Des Langues Contextualisées* (p.197–218). Éditions des archives contemporaines : Agence universitaire de la francophonie.
- Commission nationale de l'Éducation de Chine. (1988). Programme national pour l'enseignement supérieur du français au cycle de base. Foreign Language Teaching and Research Press.
- COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
- CROS, I. (2016). *Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962)*. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- FU, R. (2005). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle. *Synergies Chine*, 1, 27-39.
- GALISSON, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspective. *Revue Française de Pédagogie*, 108(1), 25–37. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1253>.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- HAMLAOUI, A. (2018). *Enseignement-apprentissage du FLE en contexte périphérique : de la compétence linguistique à la compétence communicative représentations et pratiques-Cas du département de langue et de littérature arabe Université Kasdi Merbah Ouargla* [Thèse de doctorat, Université Kasdi Merbah-Ouargla]. <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/18321/1/Hamlaoui%20Abderrahim.pdf>.
- HYMES, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (p.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- LAURENS, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques*. Didier.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- PORQUIER, R., & PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier.
- PU, Z., LU, J., & XU, X. (2005). Survol historique des manuels de français en Chine. *Synergies Chine*, 1, 72–79.
- PUREN, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (édition num.). Clef International. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.
- RICHTERICH, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette.
- XU, Y. (2020). *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine*. 外语教学与研究出版社.

Références aux sites Internet

Ambassade de France en Chine, Rapport *La langue française dans les universités chinoises*, <https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/dep10web-3.pdf>. Consulté le 10 février 2024.

Christien PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>, repaginé en décembre 2012. Consulté le 10 février 2024.

Ministère chinois de l'Éducation, *Quelques conseils pour renforcer la formation en langues étrangères*, <https://zh.wikisource.org/wiki/教育部关于印发《加强外语教育的几点意见》的通知>. Consulté le 10 février 2024.

REPRESENTATIONS DE L'ALPHABÉTISATION DE FORMATRICES BENEVOLES EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AUX MIGRANT·ES EN FRANCE

Céline ROBILLARD

ccm.robillard@gmail.com

EDA, Université Paris Cité, Paris, France

1. Introduction

L'offre de formation en langue française pour les adultes dit·es migrant·es, primo-arrivant·es ou non, est plurielle. Une partie de l'offre de formation est prise en charge par le milieu associatif, mais avec une disparité importante : avec ou sans financement, avec des formateur·trices rémunéré·es ou bénévoles, avec des bénévoles formé·es ou non. L'offre de formation est également conditionnée par le profil des apprenant·es dit·es migrant·es : ils et elles peuvent être allophones ou francophones, scolarisé·es antérieurement ou non. Dans cette recherche, nous proposons d'analyser les représentations des formateur·trices bénévoles qui interviennent plus particulièrement auprès d'apprenant·es adultes allophones peu ou pas scolarisé·es, dans le milieu associatif.

L'inscription de ce public dans le champ de la didactique des langues, notamment dans ses sous-branches, ne va pas de soi. En effet, il est courant de trouver de nombreuses nominations pour qualifier ce public, aussi bien dans les recherches scientifiques que sur le terrain. Au fil de nos différentes recherches, nous avons ainsi rencontré les nominations « FLE » (Français Langue Étrangère), « FLS » (Français Langue Seconde), « FLI » (Français Langue d'Intégration ou d'Insertion), « FLE migrant », « FLMA » (Formation Linguistique pour Migrants Adultes) ou encore « Alpha » ou « Alphabétisation ». Certaines de ces nominations se trouvent uniquement sur le terrain (par exemple « FLE migrant »), certaines principalement dans les textes scientifiques (« FLMA ») et d'autres dans les deux (« FLI », « Alphabétisation »). Contrairement à d'autres terrains de l'enseignement du français comme langue étrangère, on constate alors une instabilité dans les façons de nommer ce public. Cette instabilité peut avoir plusieurs conséquences, notamment une complexification des recherches, bibliographiques par exemple, mais aussi pour les formateur·trices ou apprenant·es concerné·es qui cherchent à se former ou à trouver une formation adéquate. En outre, le public allophone peu ou pas scolarisé est très régulièrement associé au terme « Alphabétisation », terme qui véhicule un certain nombre de connotations et représentations. Nous nous demandons alors quelles sont les représentations de l'alphabétisation ou de l'enseignement de la lecture-écriture et de ce que cela implique en France chez les formateur·trices qui enseignent le français à un public dit migrant peu ou pas scolarisé et quel est l'impact de ces représentations sur leurs pratiques de classe.

Nous présenterons tout d'abord quelques éléments théoriques, notamment sur les notions de « littératie » et d'« alphabétisation », puis nous présenterons la méthodologie de recueil et d'analyse des données. Enfin, nous présenterons nos principaux résultats.

2. Entre littératie et alphabétisation

Être allophone et peu ou pas scolarisé·e en France implique des besoins multiples en matière de formation linguistique : apprendre la langue française pour communiquer, développer ou consolider des compétences liées au savoir-lire et au savoir-écrire et ce, en français, langue non maternelle. Lorsque l'on s'intéresse aux questions liées au savoir-lire et au savoir-écrire, une réflexion sur le concept de « littératie » semble

inévitables, compte tenu de la place qu'il a occupée dans de nombreux débats scientifiques ces dernières décennies, notamment en anthropologie et en didactique de l'écrit.

La notion de *literacy* a émergé dans la littérature scientifique anglophone à la fin du XIX^e siècle, comme synonyme de *educated* ou *learned* (« cultivé », « savant ») (Jaffré, 2004). Son entrée dans le dictionnaire en 1924 lui a pour la première fois donné le sens de « être capable de lire et écrire », commençant à faire de cette notion un concept. Au regard des nombreux intérêts portés à la notion au sein d'aussi nombreuses disciplines, on retrouve de nombreuses définitions possibles à ce concept. Nous retenons pour cette recherche celle du dictionnaire de sociodidactique dirigé par Rispaïl en 2017, qui fait état de plusieurs études menées sur le concept. Le concept est défini comme « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite et des besoins qui en découlent, dans une société donnée » (Rispaïl, 2017 : 78).

Le concept ayant suscité de nombreux travaux, d'autres caractérisations ont été proposées pour le décrire. Ainsi, deux acceptations peuvent être retenues : une acception restreinte au code, au savoir lire-écrire ou « codage-décodage » (Jaffré, 2004 : 28) et une acception étendue aux pratiques langagières, envisageant la « question de l'écrit dans la diversité de ses usages » (Barré-de-Miniac, Brissaud, Rispaïl, 2004 : 8). Barré-de-Miniac et al. (2004) ajoutent en outre que les compétences développées de codage-décodage ne peuvent exister en dehors de contextes d'application : l'acception restreinte est donc comprise dans l'acception étendue. D'autres chercheurs présentent ce concept comme un continuum ayant bout à bout les deux acceptions, restreinte et étendue (Jaffré, 2004).

Cependant, le concept de *literacy*, venant de la littérature scientifique anglophone, n'a pas fait l'unanimité en France lors de ses premières circulations à plus grande échelle ; à partir des années 90, dans un contexte de mondialisation et de globalisation, le choix d'organisations internationales telles que l'UNESCO ou l'OCDE d'employer ce terme a facilité sa circulation (Hébert, Lépine, 2012 : 89). Les premiers débats concernaient notamment des questions de traduction du concept, des questions terminologiques. Les limites évoquées sont ainsi de plusieurs ordres : effet de mode, traduction littérale, doublon lexical de notions préexistantes et jugées suffisantes telles que « alphabétisation », « lecture-écriture », « acquisitions langagières », « écriture », « illettrisme » ou encore « éducation fondamentale ». Ces termes-là n'ont pourtant pas tous fait consensus non plus et la notion de « littératie » « peut aussi n'avoir qu'un rôle d'économie lexicale, un seul terme renvoyant à des aspects variés de la maîtrise de l'écrit » (Leclercq, 2014 : 99). En réponse à ces débats et questionnements liés à la traduction, d'autres termes ont été proposés, par exemple « littéracité » par Catach (cité par Jaffré, 2004 : 25) ou encore « littérisme » par le Journal Officiel en mai 2005. On a vu également apparaître différentes variations orthographiques de la notion francisée, tantôt avec un -t, tantôt avec un -c et avec ou sans doublement de la première consonne -t. Pourtant, malgré toutes ces discussions, l'usage de la notion est très vite attesté dans les recherches scientifiques françaises, notamment en didactique de l'écrit (Jaffré, 2004). En effet, un des principaux atouts de cette nouvelle notion est de mettre en évidence une compétence plutôt qu'un manque comme c'est le cas des notions d'« illettrisme » (le préfixe il- signifiant « privé de ») ou d'« analphabétisme » (le préfixe an- signifiant « sans »).

D'autres débats portent plus précisément sur la concurrence entre les notions de « littératie » et d'« alphabétisation », en particulier dans le champ de la formation linguistique des migrant·es. Selon Adami (2020), il est préférable de parler d'« alphabétisation », car la notion renvoie à un processus plus qu'à un résultat (le suffixe -tion signifiant « action »). De plus, la notion, en France, ne renvoie pas « aux mêmes approches ni aux mêmes réalités » (Adami, 2020 : 127) que celles dans lesquelles elle a émergé. On émet

aussi l'hypothèse que la distinction faite en France entre « illettrisme¹ » et « analphabétisme² », et donc « alphabétisation » rend plus difficile l'introduction d'une autre nouvelle notion plus ou moins équivalente. Adami (2020 : 128) ajoute ainsi que la notion de littératie « avale, mais sans les dépasser ni les mettre en perspective, les termes déjà existants en français ».

Toutefois, la notion d'« alphabétisation » comporte elle aussi des limites. La première limite a trait à l'étymologie qui renvoie à la notion d'« alphabet » (du grec *alphabetum* « alpha » et « bêta », les premières lettres de l'alphabet), qui met alors en avant l'apprentissage du code. Ainsi, cette restriction au code correspond à la conception restreinte de la « littératie » :

« Littéralement, il réfère aux processus par lesquels on transmet la connaissance de l'alphabet mais plus profondément, il traduit la croyance selon laquelle l'apprentissage de l'écrit passe nécessairement et d'abord par l'enseignement de l'alphabet comme si l'alphabet était l'écriture originelle, le fondement même de l'écriture. » (Pierre, 2003 : 225)

Comme l'indique Pierre, cette première limite nous mène donc à une seconde limite, liée aux représentations et à un interdiscours circulant avec la notion. Selon Maingueneau (2014 : 23), « la parole n'est pas conçue comme le lieu où se pose souverainement l'individualité : chaque locuteur est pris dans la sédimentation collective des significations inscrites dans la langue », le discours est imprégné de discours autres. La notion d'« alphabétisation » peut ainsi renvoyer aux campagnes d'alphabétisation menées en France mais aussi dans les pays autrefois colonisés par la France, par exemple l'Algérie (cf. infra définition du CNRTL). Elle est aussi porteuse de connotations, notamment liées à l'adjectif « analphabète » et il existe des liens présumés entre cognition et alphabétisme qui induisent des représentations de ce que signifie, dans une société comme la nôtre, de savoir lire et écrire (ou de ne pas savoir lire et écrire). Si la notion d'« alphabétisation », d'un point de vue didactique possède une définition scientifique censée cadrer les pratiques (et qui représente plus ou moins ce qui est défini à travers le concept de « littératie »), elle est aussi définie par et pour le langage courant, notamment dans divers dictionnaires. Nous présentons ci-dessous des définitions issues de trois dictionnaires en ligne ou numériques différents.

¹ Situation d'une personne qui a été scolarisée mais qui n'est pas parvenue à développer les compétences nécessaires au savoir lire-écrire de base, pour des raisons variées.

² Situation d'une personne qui n'a jamais ou très peu été scolarisée.

Dictionnaire	Définition d'« alphabétisation »
CNRTL	B. — <i>Néol.</i> Enseignement pratique d'une langue à un groupe de personnes appartenant à des couches sociales ou à des groupes ethniques défavorisés. <i>Cours d'alphabétisation, alphabétisation des adultes</i> : • 1. Dans le cas de la France, l'alphabétisation des travailleurs migrants dans le cadre de l'Éducation Nationale est le prolongement de l'action entreprise après la seconde guerre mondiale pour l'Alphabétisation des adultes en Algérie. J. HAUSER, <i>Un milliard dans le monde, un million en France, Hommes et migrations</i> , Paris, ENSA, n0111, 969, p. 15.
Larousse	alphabétisation nom féminin 1. Enseignement de la lecture et de l'écriture à un groupe social déterminé. (Habituellement, ce terme s'applique surtout à l'enseignement des adultes.) 2. Enseignement de la langue du pays d'accueil aux immigrants.
Dictionnaire de l'Académie française	*ALPHABÉTISATION nom féminin XX ^e siècle. Dérivé d' <i>alphabétiser</i> ; Action d'alphabétiser ; résultat de cette action. <i>L'alphabétisation des travailleurs immigrants. Une campagne d'alphabétisation.</i>

Tableau 1 - Définitions d'« alphabétisation » dans trois dictionnaires de langue française

Nous constatons dans ces trois définitions certaines connexions entre la notion, « les travailleurs migrants ou immigrants » et des classes sociales spécifiques, notamment défavorisées (définition du CNRTL). Le lien entre l'alphabétisation et le passé colonial de la France est aussi marqué dans la définition du CNRTL et celui entre la notion et l'histoire de l'immigration en France est présent dans celle du Dictionnaire de l'Académie française. Adami (2020) lui-même ne nie pas, par ailleurs, ce fort aspect historique compris dans la notion. Ainsi, malgré un cadrage scientifique de la notion, il n'est pas possible d'effacer complètement les représentations et connotations qui y sont implicitement véhiculées. Par conséquent, nous souhaitons interroger les représentations des formateurs et formatrices de l'alphabétisation ou de ce qu'implique l'enseignement de la langue et de la lecture-écriture en France, pays à forte culture littéraire. Nous émettons l'hypothèse que ces représentations influent sur leurs pratiques de classe, notamment en centrant l'enseignement sur le code écrit et l'apprentissage de l'alphabet.

3. La nomination comme vecteur de représentations

Les représentations sociales en psychologie sociale sont définies comme « 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). Elles sont construites à travers diverses expériences que nous vivons. Dans ces expériences nous sont transmises par tradition, éducation et communication des informations, des savoirs et des façons de penser qui constituent ces représentations (Jodelet, 1989). Ainsi, les représentations sociales sont indissociables de la vie sociale dans laquelle elles sont activées.

En ce qui concerne la posture enseignante, « les savoirs et savoir-faire qui fondent l'action du formateur sont en partie structurés par les représentations qu'il a construites à partir non seulement des formations qu'il a suivies mais aussi de ses expériences » (Guernier, 2010 : 93). L'impact de ces différentes représentations construites dans diverses expériences nous intéresse particulièrement compte tenu du profil des

formateur·trices bénévoles, pas toujours formé·es à la didactique ou à la didactique du FLE. La façon dont les formateur·trices conçoivent la démarche d'enseignement et les objets d'apprentissage est fortement reliée aux représentations sociales, ainsi, ces dernières sont constitutives de « l'agir didactique du formateur » (Guernier, 2010 : 93).

Nous pouvons observer les représentations sociales à de multiples occasions, car « elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées par les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels et spatiaux » (Jodelet, 1989 : 48). C'est notamment parce que les représentations circulent dans les discours et les mots employés que nous souhaitons les observer à travers les discours des formatrices bénévoles et notamment à travers la nomination.

Selon Siblot (2007 : parag. 7), « l'acte de nomination rend compte de nos rapports aux choses : faute de pouvoir dire les choses "en soi", nous les disons "pour nous", dans une inévitable contingence historique, culturelle, sociale et individuelle ». Il existe une conception commune selon laquelle les mots représentent la vérité, la nature même des choses mais « du réel, nous ne disons que ce que nous sommes à même d'en dire » (Siblot, 2007 : parag. 7). Nous n'avons que peu conscience des représentations véhiculées par les mots de notre langue. Aussi, nous cherchons à observer la conscience ou non des représentations et interdiscours véhiculés par la notion d'« alphabétisation » dans les discours des formatrices bénévoles. Cette conscience, ou absence de conscience, sera notamment observable par des commentaires métalangagiers, témoins d'une réflexion que se posent, ou non, les bénévoles sur l'utilisation du terme d'« alphabétisation ». En effet, selon Hyland (2017 : 17), le métalangage permet de réfléchir sur la langue elle-même et permet, à travers une dimension idéologique, de comprendre et de véhiculer des représentations sur la langue mais aussi de faire des propositions sur ce qu'elle devrait être.

4. Méthodologie

4.1. *Présentation du corpus et du terrain*

L'analyse est menée à partir de 6 entretiens semi-directifs³ réalisés auprès de bénévoles dans un centre social municipal d'une commune de banlieue francilienne. Ce centre social propose sur son site internet des cours « alpha/FLE ». Le descriptif qui accompagne cette appellation propose deux définitions des termes « FLE » et « alphabétisation ». D'un côté, les cours de FLE sont présentés comme ayant l'objectif de répondre à des besoins (personnels, culturels...) dans l'idée d'une intégration par la langue dans une société étrangère, de l'autre, les cours d'alphabétisation sont présentés comme ayant pour objectif l'apprentissage des compétences de base en lecture-écriture⁴. On constate ainsi que les cours d'alphabétisation, dans la définition proposée, sont centrés sur les apprentissages de la lecture et de l'écriture, sur l'écrit. L'idée d'enseigner la langue pour une intégration dans une société n'est pas mentionnée comme elle l'est pour le FLE.

Pour ces cours « alpha/FLE », quatre groupes sont constitués : le groupe 1, le groupe 2, le groupe 3 (qui ont tous lieu les mardis et jeudis après-midi simultanément) et le groupe « soir » (uniquement le mardi soir). À ce stade, les termes « FLE » et « alpha » n'apparaissent plus. Le groupe « soir » s'adresse à des apprenant·es qui travaillent la journée, sans distinction de niveau. À notre arrivée sur le terrain, en nous basant sur la description des cours évoquée ci-dessus, nous pensions que le groupe 1 serait un parcours d'alphabétisation, que le groupe 2 serait davantage en post-alphabétisation et le groupe 3 plutôt constitué de profils FLE. Ne

³ Chaque entretien avec les bénévoles a été précédé d'une observation de classe, dans la plupart des cas juste avant l'entretien. Pour deux bénévoles, l'entretien a dû être reporté à quelques jours après l'observation.

⁴ Nous avons choisi de reformuler les définitions proposées par le site internet du centre social tout en conservant les idées principales dans l'objectif de maintenir autant que possible l'anonymat des enquêtées.

voulant pas influencer les nominations, nous n'avons pas mentionné ces termes avec les coordinatrices. Nous avons seulement demandé les niveaux des groupes 1, 2, 3 et soirs. Les premières réponses ont été que le groupe 1 était constitué des « grands débutants », à l'oral et à l'écrit et que le niveau augmente en suivant les numéros. Toutefois, il nous est apparu qu'il serait intéressant d'observer tous les cours, même ceux du niveau 3, car lors de la réunion d'équipe à laquelle nous avons assisté avant de commencer nos observations, nous avons constaté que, même si le site mentionne le FLE dans la description de l'activité de l'association, les coordinatrices et bénévoles appellent tous les cours au sein du centre « l'alpha ». Or, quand nous avons commencé nos observations, il nous est apparu que l'écrasante majorité des apprenant·es présent·es en cours étaient tous et toutes scolarisé·es et nous avons commencé à percevoir une difficulté d'évaluation du niveau ou du profil des apprenant·es avant même de mener les entretiens. À l'exception de 3 apprenantes du groupe 1 et une du groupe « soir », tous les apprenant·es de ce centre social sont en fait scolarisé·es.

Aucune des bénévoles (ni même des coordinatrices) sur la structure n'a suivi de formation en didactique du FLE ou en didactique des langues. Le Tableau ci-dessous présente la répartition des bénévoles interrogées sur les différents groupes ainsi que leur parcours/formation professionnelle et la durée des entretiens.

Formatrice	Groupe	Parcours/formation professionnelle	Durée de l'entretien
Annie ⁵	1	Technicienne de laboratoire puis secrétaire retraitée	15 min
Catherine	1	Retraitée secteur de l'assurance	18 min
Martine	2	Enseignante de français, histoire et géographie en lycée professionnel retraitée	1 h 3 min
Valérie	2	Commerciale retraitée	50 min
Monique	3	Institutrice en élémentaire retraitée	30 min
Élodie	Soir	DUT carrière sociale, master de droit - juriste, master de RH / aujourd'hui responsable RH	36 min

Tableau 2 - Présentation des bénévoles

La structure compte 7 bénévoles pour les cours « alpha/FLE ». La 7^e bénévole intervient sur le groupe 3, mais n'a pas souhaité participer à l'étude. Elle a accepté que nous observions son cours, puis a finalement décliné l'entretien, notamment en raison de son enregistrement.

4.2. Présentation de la méthodologie d'analyse

Comme nous l'avons vu précédemment, les représentations sont observables à de nombreuses occasions, par exemple dans les messages et images médiatiques, dans les aménagements spatiaux mais également dans le discours et à travers les mots (Jodelet, 1978 : 48). Cherchant à recueillir et décrire les représentations des bénévoles de la littératie, de l'alphabétisation ou de ce que représente l'apprentissage de la lecture-écriture dans notre société, notamment à travers les nominations désignant l'action enseignante et l'apprentissage de

⁵ Les prénoms des bénévoles ont été anonymisés. Nous avons tenté de prendre en compte des critères d'âge et de classe sociale dans la sélection des prénoms d'anonymisation.

la langue et de la lecture-écriture, l'entretien semi-directif, pour une analyse qualitative, nous a semblé particulièrement adapté.

Un des objectifs principaux de ces entretiens était de faire émerger les nominations par les formatrices bénévoles. Ainsi, dans le dessein de ne pas influencer ces nominations, nous avons choisi de débiter les entretiens par une consigne large, à savoir une explicitation des choix didactiques qui ont guidé l'élaboration du cours observé en amont de l'entretien. L'objectif était ensuite de rebondir sur ce que les formatrices bénévoles diraient pour accéder davantage aux représentations véhiculées par ces termes. Plusieurs questionnements ont guidé l'élaboration de notre guide d'entretien : quels mots sont utilisés pour décrire leur activité au sein du centre social ? Quelle est la provenance de cette nomination (d'un savoir didactique, issu de l'expérience, issu de la structure, des discours médiatiques, etc.) ? Comment les bénévoles articulent-elles l'utilisation de ces mots imprégnés de discours autres avec leur propre expérience et connaissances ? Nous avons cherché les réponses à ces questions dans la description que les bénévoles ont faite de leur activité d'enseignement, de la programmation des cours, des différents lieux/espaces de recherche d'outils et de ressources, des types de méthodologies suivies, etc. La méthode d'analyse des données privilégiée dans cette recherche est l'analyse de contenu, qui nous permet à la fois une analyse des « signifiés » et des « signifiants » (Bardin, 2013 : 39). Ainsi, à travers cette analyse, nous pouvons observer les représentations des bénévoles par entrées thématiques mais aussi à travers le choix des nominations opérées.

5. Résultats

Dans cette partie, nous présentons les principaux résultats de notre étude. Pour nos analyses, nous avons dans un premier temps étudié l'apparition du lemme *alphabétisation* (alphabétisation, alpha, analphabète, alphabétisé) dans les entretiens. Le terme « alphabétisation » est mentionné par 3 des 6 bénévoles, le terme « alpha » quant à lui est mentionné par 5 des bénévoles. Une seule bénévole utilise le terme « analphabète », une seule autre le terme « alphabétisé ». Pour 5 des bénévoles, la première mention de ces termes se fait par elles-mêmes. On remarque alors que les termes employés par les bénévoles peuvent désigner aussi bien le cours, notamment à travers son niveau, que les apprenant·es ou encore les contenus et démarches pédagogiques, même si parfois la frontière entre ces différentes catégories est floue.

5.1. Nommer le cours

Comme mentionné un peu plus haut, cette association propose des cours « alpha/FLE » dans différents groupes nommés 1, 2, 3 et « soir ». La plupart des bénévoles utilisent les noms des groupes donnés par le centre social. Nous avons évoqué avec les bénévoles, vers la fin de chaque entretien, le fait que les groupes sont appelés ainsi alors que le site internet et le flyer du centre social mentionnent plutôt la double appellation « alpha/FLE ». Nous leur avons alors demandé de quelle manière elles renommeraient les groupes si elles le pouvaient, nous attendant à ce qu'elles placent leur groupe sur un continuum allant d'alpha (groupe 1) à FLE (groupe 3). En effet, comme le suggère De Ferrari (2008 : 22) « le sigle FLE n'évoque plus une discipline ou un outillage méthodologique, il devient un moyen de distinguer ceux qui sont scolarisés de ceux qui ne l'ont pas été » et nous pensions alors que cette distinction serait un indice du niveau donné à leur cours par les bénévoles.

On peut voir à travers leurs réponses que les bénévoles ne se questionnent pas nécessairement sur une opposition FLE/alpha ou en tout cas, ne mettent pas cette différenciation au cœur de leur réflexion. Une seule bénévole a proposé de renommer le groupe 3 (son groupe) « FLE » et le groupe 1 « alpha ». Toutefois, elle ne propose rien ni pour le groupe 2 ni pour le groupe du soir. Une bénévole du groupe 1 propose « super débutants » pour son groupe, « débutants » pour le groupe 2 puis « aguerris » pour le groupe 3. Finalement, elle se ravise et propose « meilleurs apprenants » pour le groupe 3. Il est intéressant de constater que cette

dernière proposition peut comprendre une double lecture (« meilleurs » par rapport au niveau des deux premiers groupes, mais aussi « meilleurs apprenants » dans le sens où ils apprennent mieux) et que la différence entre les deux premiers groupes se fait sur le degré de commencement des apprentissages, sans prendre en compte l'aspect relié à l'entrée dans l'écrit.

Pour une des bénévoles, cette question est arrivée plus tôt dans l'entretien. En effet, aucun des termes à l'étude (« alphabétisation », « alpha », « FLE ») n'avait encore été prononcé spontanément par la bénévole. Cette dernière, pour répondre à nos questions sur le cours observé et pour décrire son activité, utilisait jusque-là des expressions relatives au lieu d'exercice comme « ici », « c'est l'association qui » ou montrait directement les endroits de la salle où étaient installées les apprenant·es dont elle parlait. Nous avons donc introduit les termes « FLE » et « alpha » en mentionnant le site et le flyer du centre social et lui avons demandé comment elle renommerait son groupe (le groupe 1). Au départ, elle n'a pas semblé comprendre la question et nous avons dû la reformuler plusieurs fois, en introduisant également nous-même les termes de « cours de français » :

(1) Enquêtrice : et du coup moi j'ai vu sur le prospectus euh de la MJC c'est comme ça que j'ai découvert euh ce ces cours de bénévolat qui sont appelés euh FLE alpha euh vous comment vous nommeriez le groupe 1 si vous deviez donner un nom au groupe 1 /⁶ puisque j'ai vu avec Monique que le groupe 3 est très différent donc si on devait donner des noms à ces groupes qu'est-ce que vous donneriez comme nom au groupe 1 // ou pas parce que avec l'hétérogénéité

Annie : euh c'est surtout ça

Enquêtrice : mm

Annie : *c'est surtout ça*⁷

Enquêtrice : donc si on pouvait même deux noms peut-être qu'est-ce que vous diriez / quand vous racontez que vous faites du bénévolat ici vous le définissez comment /

Annie : moi je moi le s- la chose que je regrette moi c'est le manque d'assiduité des personnes /

Enquêtrice : et quand vous expliquez euh fin je sais pas peut-être que des personnes vous demandent euh qu'est-ce que vous faites de votre temps libre vous leur dites que vous donnez des cours de français fin comment vous définissez cette action

Annie : moi je dis que je fais de l'alphabétisation des cours non / pour moi ce sont pas des cours hein c'est : c'est d'apprendre

Enquêtrice : c'est alphabétisation pour vous le terme

Annie : oui parce que moi j'ai j'ai pas appris hein

On comprend alors que la bénévole a beaucoup de mal à décrire ce qu'elle fait au sein de l'association. Finalement, après plusieurs reformulations de nos questions, la bénévole dit faire de l'alphabétisation, mais en précisant que pour elle, il ne s'agit pas de cours à proprement parler, elle ne semble pas dans une posture d'enseignement⁸. Si elle refuse à son activité pédagogique le terme « cours », elle dit en revanche qu'il s'agit bien « d'alphabétisation », ce qui à première vue peut paraître contradictoire, mais nous informe finalement sur ses représentations sous-jacentes. L'alphabétisation, avec ces adultes migrant·es, n'a pas un statut de cours. Dans ses réponses, le nom ou le niveau du cours n'est pas perceptible, toutefois, une première réponse nous guide vers les apprenant·es (ils manquent d'assiduité) puis une seconde davantage sur l'alphabétisation comme démarche, nous y reviendrons.

⁶ Les barres obliques désignent des pauses plus ou moins longues : une barre pour les pauses courtes, inférieures à deux secondes et deux barres pour les pauses moyennes entre deux et cinq secondes.

⁷ Les segments entre astérisques ont été prononcés avec une faible intensité.

⁸ La formatrice bénévole précise, au cours de l'entretien, qu'elle ne considère pas son action comme des cours puisqu'elle n'a pas appris à le faire. Elle propose également ensuite une comparaison avec l'aide aux devoirs avec des enfants, hors temps scolaire.

Cependant, Annie est la seule à ne pas considérer son action pédagogique comme étant un cours. Avec d'autres bénévoles, nous avons rencontré les occurrences suivantes : « cours de français », « formation de français » mais aussi la description « apprendre un petit peu à maîtriser le français » ou l'essai de définition suivant :

- (2) Catherine : et donc elle est passée euh en groupe 3 donc le groupe supérieur qui est un groupe où on aborde la grammaire les sujets un petit peu plus sérieux euh du vocabulaire un peu plus un peu plus élaboré tout ça pour pouvoir lire un livre

On a alors accès aux représentations de la bénévole concernant les contenus enseignés dans les groupes aux niveaux supérieurs au sien mais aussi de ses propres contenus par un jeu d'oppositions, la grammaire serait donc réservée aux groupes supérieurs.

Quelques bénévoles mentionnent au cours des entretiens les niveaux du CECRL, mais sans nécessaire cooccurrence avec la notion de « FLE ». On retrouve par ailleurs les catégorisations « débutants » et « grands débutants » courantes en didactique des langues pour décrire le niveau des apprenant·es et le niveau des cours dans lesquels ils se trouvent.

Enfin, pour trois autres bénévoles interrogées sur le choix des noms des groupes, ils pourraient être nommés en fonction des caractéristiques et personnalités des apprenant·es.

5.2. *Nommer les apprenant·es*

Comme nous l'avons vu, le nom des groupes peut informer sur le niveau des cours proposés, c'est le cas pour des cours nommés « débutants » ou « Français A2 » par exemple. À notre question sur des propositions alternatives de nominations des groupes, des bénévoles ont proposé des dénominations désignant les apprenant·es et non le niveau du cours. Ainsi, la bénévole du groupe du soir propose « le groupe volontaire » pour son propre groupe, la première bénévole du groupe 2 élude d'abord la question ; ce serait aux apprenantes de choisir leur nom puis propose « salon de thé », avec « ses filles » en parlant des apprenantes. Enfin, l'autre bénévole qui intervient auprès du groupe 2 propose qu'on choisisse des noms d'oiseaux qui correspondent aux caractères des apprenantes.

D'autres façons de nommer les apprenant·es ont également émergé au cours des entretiens. Le terme « apprenant » n'est presque pas utilisé et la plupart des bénévoles désignent leurs apprenant·es comme des « personnes », « gens », « dame », « filles » souvent suivi d'un qualificatif :

- (3) Annie : ces deux personnes qui sont bien
(4) Annie : une dame qui a des problèmes [...] des *problèmes psychologiques euh*
(5) Catherine : les gens veulent absolument pas travailler comme cette Amira

On remarque parfois une corrélation entre le degré de maîtrise des compétences littéraciques et une évaluation des capacités cognitives des apprenant·es. Dans l'exemple (3), la bénévole mentionne deux apprenant·es qui ont été scolarisé·es, avec lesquels elle parvient à communiquer, à travailler, contrairement à d'autres apprenant·es. D'autres bénévoles mentionnent aussi les capacités cognitives de leurs apprenant·es pour les décrire, comme dans les exemples (4) et (6) :

- (6) Martine : elle elle est limitée hein

Dans les exemples (4) et (5), les apprenantes dont parlent les bénévoles sont des personnes du groupe 1 qui n'ont pas été scolarisées dans leur pays d'origine, et l'une des deux est âgée d'une soixantaine d'années,

dans l'exemple (6), l'apprenante dont il est question a été peu scolarisée dans son pays d'origine et suit des cours de français, d'abord dans le cadre de l'OFII⁹ puis dans cette association depuis plusieurs années.

On constate alors que les personnes perçues comme « limitées » sont les personnes dont le profil nécessite un apprentissage du français et du savoir lire-écrire. Ces apprenantes sont mises à l'écart du groupe, voire ignorées, elles sont mises en travail en autonomie, notamment sur de la copie de lettres de l'alphabet, pendant que les bénévoles travaillent en groupe avec les apprenant·es perçus·es comme « bien », « qui en veulent » et qui ont elles et eux été scolarisé·es mais qui ont un niveau grand débutant en langue française, surtout à l'oral. Finalement, on constate une forte présence dans les discours des formatrices des représentations qu'elles ont de l'implication des apprenant·es dans leur propre apprentissage. Les apprenant·es sont soit très motivé·es, soit pas du tout et elles ne comprennent pas pourquoi ils et elles viennent en cours. Là où nous pensions voir apparaître la dichotomie FLE/alpha, notamment pour différencier les apprenant·es scolarisé·es de ceux qui ne l'ont pas été, nous avons plutôt observé une dichotomie « motivé·es/pas motivé·es », voire « alpha », pour les apprenant·es en fait scolarisé·es/« limité·es » ou à « problèmes psychologiques » pour les personnes pas scolarisé·es. Toujours dans l'idée de différencier les apprenant·es selon leur parcours scolaire, d'autres termes ou expressions ont toutefois émergé pour parler des apprenant·es, tels que « celles qui sont allées à l'école », « elles ont toutes été à l'école » ou « pas lettrée ».

5.3. *Nommer la démarche pédagogique et les contenus*

Dans la plupart des cas, l'utilisation des termes « alpha » ou « alphabétisation » décrit la démarche pédagogique adoptée au sein du centre :

- (7) Monique : je me suis fait un dossier à la maison euh j'ai marqué alpha
- (8) Catherine : des exercices qu'ont été pratiqués par les deux dames qui ont fait l'alphabétisation ici pendant des années
- (9) Élodie : voilà parce que là on est vraiment¹⁰ sur de l'alphabétisation euh pure avec elle

Une bénévole utilise quant à elle le terme pour désigner aussi le lieu où se déroule l'activité :

- (10) Enquêtrice : voilà et donc ce cet ouvrage vous l'avez trouvé comment
Catherine : il est ici à disposition dans le dans la petite bibliothèque qui existe à l'alpha

En tant que démarche pédagogique, l'alphabétisation est aussi comprise par les bénévoles dans son sens restreint, étymologique. Ainsi, certaines d'entre elles utilisent des manuels adressés à des enfants¹¹, eux-mêmes inscrits dans un processus d'alphabétisation.

Concernant le terme « FLE », seulement deux bénévoles sur les 6 l'emploient. Pour la première, le terme émerge lorsqu'elle décrit la recherche qu'elle fait sur internet pour trouver des ressources. Pour l'autre, le terme arrive après mention du flyer/site internet du centre social, c'est donc nous qui l'évoquons la première :

- (11) Monique : ah non non non c'est du FLE t'façons c'est l'alpha y'a peut-être le groupe 1 qui fait de l'alpha mais du vrai alpha parce que le le c'est c'est différent

À partir de ce moment-là, Monique précise que son groupe est un groupe FLE. Pourtant, elle n'utilisait que le terme « alpha » pendant la première partie de l'entretien lorsqu'elle parlait de ses cours à l'association. On peut se demander si elle l'utilise parce que c'est le terme en circulation dans la société pour décrire l'action pédagogique auprès de migrant·es ou le terme en circulation au sein du centre social, comme une étiquette.

⁹ Office Français de l'Immigration et de l'Intégration.

¹⁰ Les mots soulignés ont été prononcés avec une forte accentuation.

¹¹ Par exemple : Arnaudon, I., La Chanonie (de), E., Peyrat, J. (2017). *Mon gros cahier pour apprendre à lire et à écrire. L'arbre aux sons. Méthode syllabique*. Dès 5 ans. Hatier. Ce manuel est utilisé dans le groupe 1.

On peut alors émettre l'hypothèse que Monique pense son action au sein du centre social comme étant de « l'alpha » comme action pédagogique et sociale auprès des migrant·es mais qu'elle a bien conscience qu'au sein de cette catégorie, plusieurs profils d'apprenant·es co-existent, distinguant ainsi les apprenant·es scolarisé·es (« c'est du FLE ») de celles et ceux qui ne l'ont pas ou peu été (« du vrai alpha »).

Finalement, on peut observer une certaine contradiction entre l'utilisation des termes « alpha » et « alphabétisation » et certains choix didactiques explicités par les bénévoles. Les bénévoles utilisent le terme pour décrire leur cours, mais quand elles évoquent les contenus de leurs cours, il ne s'agit finalement pas d'« alphabétisation » :

- (12) Enquêtrice : et pour ces deux personnes là vous diriez que c'est aussi de l'alphabétisation du coup
Annie : bin peut-être pas quand même non

Certaines bénévoles utilisent le terme « alpha » ou « alphabétisation » mais utilisent les niveaux du CECRL dans leurs recherches de ressources sur internet et/ou utilisent des manuels de FLE, parfois même de niveaux A2/B1¹² :

- (13) Monique : j'avais pas mis dialogue j'avais dû mettre texte de la vie courante euh niveau euh A1 A2 quoi parce que c'est à peu près le niveau là c'est A1 A2

Toutefois, trois des six bénévoles interrogées se questionnent sur les termes « alpha » et « alphabétisation » et parfois « FLE ». Ces questionnements sont observables à travers des éléments de métalangage. Ces réflexions sur la langue elle-même jouent le rôle d'argument d'autorité à leur réflexion, à l'utilisation de ces termes plutôt que d'autres :

- (14) Monique : à ce niveau-là c'est ils sont pas analphabètes hein c'est pas de l'alphan- c'est on dit souvent alpha parce que c'est passé dans le langage comme ça mais c'est du FLE
(15) Martine : si c'est plus de l'alpha ça c'est évident maintenant euh le terme il est pas satisfaisant non plus c'est quelque chose qui est complètement anodin qui est froid qui est euh qui est pas du tout représentatif de de de de ce qu'elles font
(16) Valérie : je dis alphabétisation c'est mais c'est un mot trop rigide je trouve [...] je donne ce mot-là parce que tout le monde le connaît [...] là bah de l'alphabétisation et là les gens savent ce que je leur dis ils savent que c'est pour euh des personnes qui ne savent qui ont des problèmes euh euh pour de communication et d'é- et de lecture et d'écriture [...] mais l'alphabétisation c'est le mot le plus court pour qu'il y ait compréhension de tout le monde.

Valérie soulève dans son essai de définition (citation [16]) que la démarche concerne à la fois l'aspect relié à la communication et l'aspect relié à la lecture et à l'écriture. Martine et Valérie interviennent dans le groupe 2 dans lequel toutes les apprenantes ont été scolarisées sauf une apprenante qui a commencé à apprendre à lire et écrire il y a quelques années, à l'âge adulte, elles affirment pourtant faire de l'alpha ou alphabétisation. Ce sont également ces deux bénévoles qui proposaient des noms de groupes autour des caractéristiques des apprenantes : « salon de thé » et des « noms d'oiseaux ».

À travers ces réflexions, les bénévoles mettent en avant une connotation négative de la notion mais ne remettent pas en question son rapport à l'entrée dans l'écrit. La rigidité ou la froideur du terme sont peut-être liées à ce qu'il véhicule dans la langue, notamment à travers le passé historique de la notion, et cela ne semble pourtant pas représentatif de l'expérience qu'elles vivent avec les apprenantes :

¹² Par exemple : Borelli, N., Borelli, A. (2017). *FLE Dictées pour apprivoiser l'orthographe, la grammaire et la conjugaison françaises A2-B1*. Ellipses. Ce manuel est utilisé dans le groupe 3.

(17) Martine : il faudrait trouver une expression à la fois qui aille dans le sens des efforts qu'elles font de la bonne volonté du plaisir qu'elles y trouvent parce que tout le tout joue le plaisir que nous on y trouve

6. Conclusion : un décalage de perception

Même si les bénévoles s'interrogent sur les limites des termes « alpha » et « alphabétisation », on constate un décalage de perception ou d'évaluation du profil des apprenant·es par ces dernières.

Deux profils types d'apprenant·es se dessinent à travers les différentes façons de nommer le public. D'une part, pour décrire les apprenant·es, est sollicité le champ lexical du courage, de la volonté, de l'assiduité. Les apprenant·es se démarquent ainsi par la possession ou non de ces différentes qualités. L'implication des apprenant·es dans les activités, dans la participation orale, leur assiduité sont reliées, pour toutes les bénévoles, à la motivation et à la volonté des apprenant·es, jamais à leur degré de scolarisation ou leurs cultures éducatives. D'autre part, la description du profil et du niveau des apprenant·es se fait selon leurs capacités cognitives.

Ainsi, les apprenant·es scolarisé·es sont nommé·es « alpha » et non « FLE » ou sont situé·es dans un cadre d'« alphabétisation » par les bénévoles. On observe une focalisation sur l'écrit et notamment sur le code, particulièrement autour de l'alphabet. D'un côté, les ressources utilisées par les bénévoles sont des ressources adressées aux enfants ou pour le CP (notamment dans le groupe 1), d'un autre côté, les ressources utilisées sont des manuels de FLE dit général, mais toujours avec une focalisation sur l'écrit. Dans tous les cas, on observe un déséquilibre dans la répartition des compétences orales et écrites.

Les apprenantes peu ou pas scolarisées sont quant à elles désignées comme des personnes ayant des difficultés psychologiques ou en manque de motivation. Les bénévoles s'interrogent même au cours des entretiens sur la raison de leur venue en cours si c'est pour ne pas s'impliquer, puisque les cours dans l'association sont payants et non obligatoires. En conséquence, ces apprenantes sont mises à l'écart du reste du groupe avec une activité de copie décorrélée du reste du cours. L'oral n'est pas ou peu travaillé.

Les bénévoles de ce corpus interviennent toutes dans le même centre social. Elles se rencontrent peu (une ou deux réunions par an) et ne préparent pas leur cours en binôme. L'utilisation des termes « alpha » et « alphabétisation » pour décrire leur cours dans le centre ou leur démarche pédagogique peut être liée à la circulation des termes dans les discours de la structure (site internet, flyer, coordinatrices) mais les noms donnés aux groupes (1, 2, 3 ou soir) atténuent un peu cette circulation. L'utilisation de ces termes peut donc aussi être liée aux représentations véhiculées par la notion dans les discours publics (cf. métalangage, représentations et discours sur la motivation et le courage). Le terme « alpha » paraît ainsi, dans cette association, être une catégorie hyperonymique de la démarche pédagogique ou andragogique auprès des migrant·es, qu'ils ou elles soient scolarisé·es ou non.

Enfin, comme cela a été précisé, les bénévoles de ce corpus ne sont pas formées à la didactique des langues. En plus de l'impact des représentations véhiculées par les termes « alpha » et « alphabétisation » au sein de la structure et dans les discours publics, on peut se demander quel est l'impact de la formation à la didactique des langues dans le choix des nominations et pratiques de classe des formatrice·trices. Un corpus complémentaire avec des formatrices formées nous permettra de prendre en compte l'impact de la formation dans le choix des nominations et dans les représentations de ces dernières de ce qu'est apprendre à lire et à écrire en France. On pourra également s'interroger sur la prise en compte des cultures éducatives, notamment dans l'évaluation des publics.

Références

- ADAMI, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette.
- BARRÉ-DE-MINIAC, M., BRISSAUD, C. & RIPSAIL, M. (2004). La littéracie : constances et variations. In BRISSAUD, C., BARRE De MINIAC, C. & RISPAIL, M. (Dir.) *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p.7-18), L'Harmattan.
- BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France
- DE FERRARI, M. (2008). Penser la formation linguistique des migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment. *Le français dans le monde*, 44, 20-48.
- GUERNIER, M.-C. (2010). Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation linguistique. *Savoirs et formation, Hors Série (HS1)*, 93-112.
- HÉBERT, M., LÉPINE, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie, *Lettrure*, 2, 88-98. https://ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_88.pdf.
- HYLAND, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going?. *Journal of Pragmatics*, 113 : 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>.
- JAFFRÉ, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effet d'un concept. In n BRISSAUD, C., BARRE De MINIAC, C. & RISPAIL, M. (Dir.). *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p.21-41). L'Harmattan.
- JODELET, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In JODELET, D. (Dir.). *Les représentations sociales* (p.45-78), Publications Universitaires de France.
- LECLERCQ, V. (2014). La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? *Spirale*, 53, 99-109. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1052>.
- MAINGUENEAU, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- PIERRE, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue Française de linguistique appliquée*, VIII(1), 127-137. <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0121>.
- RISPAIL, M. (2017). *Abécédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*. Publications de l'université de Saint-Étienne.
- SIBLOT, P. (2007). Nomination et point de vue : la composante déictique des catégorisations lexicales. In CISLARU, G., GUERIN O., MORIM, K., NEE, E., PAGNIER, T. & VENIARD, M. (Dir.) *L'acte de nommer : une dynamique entre langue et discours* (p.25-38). Presses Sorbonne Nouvelle.

ANALYSER L'EFFICACITE D'UNE APPROCHE D'ENSEIGNEMENT AVEC UNE METHODOLOGIE COMPARATIVE : UNE DEMARCHE PERTINENTE ?

Youna BARONI

youna.baroni-gatouillat@etu.univ-orleans.fr

Laboratoire Ligérien de Linguistique, Orléans, France

1. Introduction

L'enseignement du lexique, composante essentielle du développement du langage, est au cœur de paradoxes, oscillant entre le domaine de la recherche en didactique et celui des pratiques enseignantes réelles. La taille du lexique est un élément fondamental pour la réussite scolaire, sociale et personnelle (Anctil, 2015 : 101). De plus en plus de didacticiens travaillent sur le lexique afin de proposer des pistes didactiques aux enseignants et enseignantes qui peinent parfois à mener des séances portant sur ce domaine de l'étude de la langue. Dans cet article, nous nous intéresserons particulièrement à l'enseignement du lexique en Français Langue Maternelle, dans des classes de l'école élémentaire.

Dans l'optique de proposer de nouvelles pistes d'enseignement, il nous a semblé nécessaire, dans un premier temps réflexif, de mesurer leur plus-value de façon objective. La mesure de l'efficacité dans le domaine didactique est une question intéressante, car de nombreux biais rendent difficiles les analyses. Il est extrêmement difficile d'obtenir des résultats complètement neutres (Bru, 2015).

Cet article portera sur les enjeux d'une méthodologie comparative. Nous analyserons une expérimentation ayant eu lieu en février et mars 2021 (Baroni, 2021) dont l'objectif était de comparer deux approches d'enseignement du lexique afin de savoir si la méthode originale que nous proposons était plus efficace qu'une méthode traditionnelle ou non. À travers cette expérimentation, nous cherchions une manière de mesurer, de la façon la plus impartiale possible, l'efficacité d'une approche d'enseignement par rapport à une autre. À la suite de la présentation et d'une analyse critique de la méthodologie employée et des résultats obtenus, nous poursuivrons notre réflexion méthodologique en interrogeant la pertinence de la comparaison lorsque l'on étudie les effets d'une approche didactique.

Nous présenterons la place particulière que tient le lexique dans l'enseignement du français à l'école élémentaire, ainsi que dans l'esprit des enseignants et enseignantes du premier degré dans une première partie. Nous exposerons ensuite la méthodologie de l'expérimentation mentionnée ci-dessus, puis nous pointerons les limites de cette comparaison. Dans une dernière partie, nous explorerons de nouvelles pistes à tester lors d'expérimentations futures afin de dépasser les biais et les limites décrites.

2. Enseignement du lexique, parent pauvre de l'étude de la langue

2.1. Didactique du lexique comme point d'appui

Les recherches sont de plus en plus nombreuses en didactique du lexique depuis les années 2010 (Anctil, Singcater & Tardif, 2018). Beaucoup de didacticiens et didacticiennes s'accordent sur le fait que l'enseignement du lexique doit être divisé en trois modalités. La première est, par nature, difficile à anticiper puisqu'il s'agit de l'apprentissage « "incident" du vocabulaire » (ibid. : 104) qui a lieu lors de la rencontre de mots inconnus dans d'autres contextes que celui des séances de lexique. À l'inverse, les deux modalités suivantes doivent être structurées et préparées : il y a l'« enseignement "explicite" [...] des notions de base nécessaires à la compréhension du système lexical de la langue » (ibid.), c'est-à-dire de notions telles que la

synonymie ou la polysémie d'une part, et l'« enseignement direct d'une portion du vocabulaire » (ibid.), qui correspond à l'enseignement explicite de mots nouveaux d'autre part.

C'est cette dernière modalité que nous avons mise au centre de l'expérimentation sur laquelle notre article portera, notre but ayant été de proposer des pistes didactiques efficaces pour enrichir le stock lexical des élèves. Pour cela, l'objectif était double : nous cherchions à la fois à accroître leur stock lexical en leur faisant apprendre de nouveaux mots, et à approfondir leurs connaissances en les amenant à mieux connaître les caractéristiques lexicales des mots qu'ils maîtrisaient déjà. Quelques ouvrages proposant des séquences suivant ces objectifs ont été publiés ces dernières années, comme *Réussir son entrée en vocabulaire : Cycle 2* (Bellanger & Raoul-Bellanger, 2019) ou *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ? Cycle 2-3* (Germain, Picoche & Bentolila, 2013) et nous ont été utiles lors de l'élaboration de cette expérimentation comparative.

2.2. *Paradoxe des enseignants et enseignantes face au lexique*

En France, les Instructions officielles demandent explicitement aux enseignants et enseignantes d'élémentaire de participer au développement lexical des élèves. Dans les programmes des cycles 2 et 3, le lexique est l'une des quatre composantes de l'étude de la langue. Les enseignants et enseignantes doivent mener des « activités fréquentes pour développer l'enrichissement lexical » (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020a : 19) en cycle 2, amener les élèves à « enrichir [leur] lexique par la lecture [...] par l'usage du dictionnaire ou autres outils » (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020b : 24) et « savoir réutiliser à bon escient le lexique appris à l'écrit et à l'oral » (ibid.) en cycle 3.

Néanmoins, les Instructions officielles ainsi que l'intérêt des didacticiens pour ces questions ne reflètent pas les pratiques enseignantes réelles. De nombreuses études soulignent cet écart :

« La majeure partie des enseignantes conviennent du rôle central que l'école doit jouer dans le développement du vocabulaire des élèves, mais admettent paradoxalement n'y consacrer que peu de temps. » (Anctil et al., 2018 : 21)¹

Une enquête que nous avons réalisée au printemps 2022 a mené aux mêmes conclusions : la majorité des enseignants et enseignantes estimait que le vocabulaire de leurs élèves d'élémentaire n'est pas assez riche et que l'école aurait un rôle à jouer – conjointement avec les environnements familiaux et sociaux des élèves – dans cette acquisition. Pourtant, les enseignants et enseignantes disaient rencontrer des difficultés à mettre en place un enseignement lexical efficace et, à terme, laisser de côté ce domaine de l'étude de la langue.

Notre enquête s'est déroulée en deux parties. Dans un premier temps, des entretiens semi-dirigés ont été menés avec quatre enseignantes ayant respectivement 5, 8, 17 et 26 années d'ancienneté en classe d'élémentaire, chacune travaillant dans des écoles dont les milieux socioéconomiques sont très différents – rurale, de centre-ville, classée en REP+. Les entretiens étaient articulés autour de trois questionnements principaux : leur manière d'enseigner l'étude de la langue de façon générale, leurs expérimentations concernant l'enseignement du lexique en distinguant l'enseignement des types de relations lexicales (synonymie, antonymie, homonymie, etc.) et l'enseignement de mots nouveaux – les approches, thématiques, méthodes d'enseignement qu'elles ont eu l'occasion de mettre en place au cours de leur carrière, ce qui a plus ou moins fonctionné, les éléments avec lesquels elles sont plus ou moins à l'aise, etc. –, et enfin des questions plus précises concernant la mobilisation de l'étymologie, de la dérivation et des champs lexicaux dans le cadre de l'enseignement de mots nouveaux. Ces entretiens ont été transcrits et

¹ Anctil, D., Singcastar, M., & Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25.

analysés afin de mettre au point un questionnaire qui a été diffusé en ligne plus largement. Au cours du printemps 2022, 211 enseignants et enseignantes ont rempli ce questionnaire. Les réponses collectées nous ont permis de confirmer les conclusions tirées par Anctil *et al.* (2018) et, en croisant ces données, de dégager quelques sources des difficultés rencontrées par les enseignants et enseignantes.

Il nous a semblé que la rareté de l'enseignement de mots nouveaux dans le cadre de séquences programmées et structurées pouvait être expliquée par plusieurs facteurs : la « représentation tenace [...] selon laquelle le vocabulaire s'apprend tout seul, par seule imprégnation » (Anctil, 2015 : 104), « des contraintes de temps [...] le manque de ressources didactiques et la difficulté à choisir les mots à travailler » (ibid. : 105).

L'enseignement de mots nouveaux n'étant pas familier pour un certain nombre d'enseignants et enseignantes, il nous a semblé nécessaire d'apporter des preuves de l'efficacité de nos pistes didactiques. Ainsi, nous avons décidé de comparer l'efficacité de notre approche originale à une approche plus traditionnelle en analysant l'effet de la variable qui les différenciait.

3. Comparer deux approches d'enseignement

3.1. Types de réseaux de mots nouveaux à enseigner

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement structuré et programmé de mots nouveaux n'a pas systématiquement lieu dans toutes les classes. L'enquête à laquelle nous avons fait allusion dans la partie précédente nous a permis de relever les points de vue et les pratiques des enseignants et enseignantes au sujet de l'enseignement de mots nouveaux.

Selon les réponses recueillies, l'approche privilégiée par les enseignants et enseignantes qui menaient ce type d'enseignement était la découverte de mots à travers les champs associatifs, c'est-à-dire à travers des ensembles de mots issus de différentes catégories grammaticales reliés à un même thème, le partage d'éléments sémantiques par tous les mots du réseau étant le principal intérêt des champs associatifs.

Dans le cadre de notre expérimentation, cette approche fréquente basée sur des liens sémantiques a été mise en parallèle avec une approche originale fondée à la fois sur des liens interlexicaux de forme et de sens. Cette comparaison a pris appui sur l'hypothèse suivante : puisque l'apprentissage pouvait être facilité « par la forme sous laquelle on présente les mots à apprendre » (Van der Linden, 2006 : 40), le partage d'informations de différentes natures par les mots (ici sémantiques et phonologiques) pourrait permettre un ancrage plus efficace et plus profond en mémoire (Rouibah, 2001).

La notion de polymorphie (Nemo, 2019a, 2019b) nous a semblé correspondre à ces caractéristiques. Cette notion renvoie à des relations interlexicales prenant appui à la fois sur des proximités sémantiques et phonologiques, indépendamment de leur catégorie grammaticale. Nous ne présenterons qu'un seul exemple – cette présentation sera donc fragmentaire et incomplète – de la double proximité sur laquelle se basent les relations de polymorphie : les mots « plusieurs », « plupart », « supplément » et « pulluler » (Nemo, 2022) partagent tous les trois les mêmes phonèmes /p/, /l/ et /y/ – même s'ils apparaissent dans des ordres différents – tout en partageant des éléments sémantiques. Ces derniers peuvent être renseignés à travers l'analyse de données lexicographiques (Nemo, 2019b). Une base de données contenant actuellement plus de 1 400 réseaux de polymorphes est régulièrement mise à jour (Nemo, 2021).

Ainsi, notre expérimentation (Baroni, 2021) visait à comparer l'enseignement de mots nouveaux par le biais des champs associatifs d'une part, et par le biais de réseaux de polymorphes d'autre part. Cette comparaison devait nous permettre de déterminer si l'ajout de proximités phonologiques dans les réseaux de mots avait un impact positif sur l'apprentissage de mots nouveaux ou non. Nous attendions de ces données qu'elles

nous indiquent si nous pouvions nous appuyer sur ce critère pour constituer des réseaux de mots à faire découvrir aux élèves.

3.2. *Méthodologie comparative : une structure d'enseignement fixe, un contenu variable*

Afin de comparer ces deux approches, la structure des séquences, c'est-à-dire le déroulement temporel des séances, la forme et le contenu des activités proposées, ainsi que les objectifs des séances, avait été fixée indépendamment du type de réseau de mots enseigné. Le dispositif didactique ne devait en aucun cas constituer une variable ayant une influence sur les résultats des élèves ; il devait rester identique quel que soit le type de réseau. À l'inverse, le contenu, c'est-à-dire le type de réseau de mots présenté, constituait la variable de l'expérimentation. Il s'agissait de champs associatifs dans la moitié des séances et de réseaux de polymorphes dans l'autre moitié.

Si nous avons exploité un type de réseau durant la première moitié de l'expérimentation, puis l'autre type de réseau pendant la seconde moitié, il y aurait eu un risque important de déséquilibre des résultats lié aux habitudes prises par les élèves. L'expérimentation portant sur six séquences d'enseignement ayant duré une semaine chacune, les réseaux de polymorphes ont été testés les première, troisième et cinquième semaines, tandis que les champs associatifs l'étaient les deuxième, quatrième et sixième semaines. L'alternance des types de réseau nous a permis d'éviter cet écueil.

3.3. *Dispositif didactique*

Le dispositif didactique a été conçu à partir de propositions issues de deux ouvrages destinés aux enseignants et enseignantes de l'école élémentaire cités plus haut (Bellanger & Raoul-Bellanger, 2019 ; Germain *et al.*, 2013). Nous avons choisi les éléments qui nous semblaient les plus pertinents en fonction de notre approche et de nos objectifs, à savoir enseigner des mots en réseau. Les activités sélectionnées ont été regroupées dans un dispositif didactique hybride organisé en cinq créneaux répartis sur deux jours chaque semaine, et représenté par la Figure 1.

La première phase durait entre une demi-heure et trois quarts d'heure – et était la plus longue. Il s'agissait de la découverte des cinq mots de la semaine. Le premier était un mot fréquent, de manière à ce que tous les élèves de la classe le connaissent (Germain *et al.*, 2013). Les quatre autres étaient plus rares et connus par peu d'élèves. Chaque mot était présenté dans une phrase afin de donner accès à son contexte grammatical et sémantique (*ibid.*). À travers des discussions collectives et orales, en prenant appui sur leurs connaissances lexicales antérieures ainsi que sur le contexte d'emploi des mots, l'objectif des élèves était de dégager les caractéristiques permettant de les employer correctement. Celles-ci étaient inscrites au tableau au fur et à mesure. Un deuxième temps suivait cette phase de découverte collective : des activités individuelles écrites de manipulation des nouveaux mots. Deux activités successives étaient proposées : le « Jeu des devinettes » qui consiste à faire deviner chaque mot à l'aide d'une définition (Bellanger & Raoul-Bellanger, 2019) et le « Juste mot dans la phrase » dans lequel les élèves doivent compléter cinq phrases à trou à l'aide des cinq mots étudiés (*ibid.*). Une mise en commun rapide, orale et collective, permise par l'utilisation de l'ardoise, menait parfois à de nouvelles discussions sur les nuances d'emploi de ces mots.

Le lendemain, la trace écrite, créée à partir des caractéristiques notées au tableau lors de la phase de découverte, était relue et copiée par les élèves.

Deux courts créneaux semblables avaient lieu à la fin de ces deux journées. Ils ne duraient qu'une dizaine de minutes chacun. La première activité était une tâche de rappel des quatre mots à partir du plus fréquent qui servait d'amorce. Après une rapide mise en commun, à deux reprises, les élèves produisaient une phrase avec l'un des quatre mots. Ainsi, à l'issue des deux journées, les quatre mots avaient été employés par les

élèves. La lecture systématique des phrases de chaque élève permettait de les confronter à un grand nombre d'emplois syntaxiques et sémantiques différents.

La dernière phase de la structure didactique avait lieu une semaine après la découverte des mots. Il s'agissait d'un test sur le même format que les créneaux de fin de journée : les élèves devaient rappeler les quatre mots étudiés à partir de l'amorce, et les employer en produisant quatre phrases différentes.

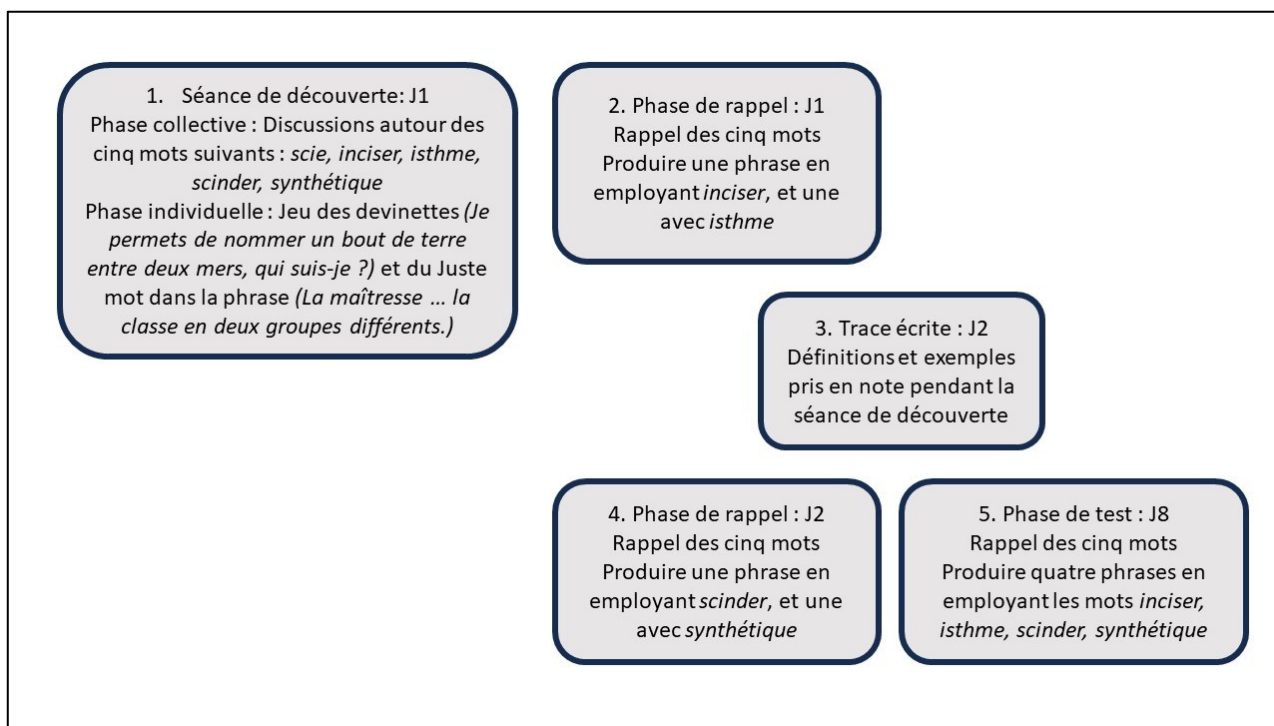


Figure 1 - Dispositif didactique de l'expérimentation

3.4. Participants

Cette expérimentation s'inscrivait dans une perspective exploratoire afin d'obtenir quelques données et retours avant de mener d'autres expérimentations plus larges. Dans cette optique, étant professeure des écoles, j'avais mené cette expérimentation avec mes propres élèves : seize élèves scolarisés en CE2 et CM2.

Plusieurs conséquences découlaient de ce choix. Premièrement, en faisant passer le test à une seule classe, nous avons écarté la possibilité de comparer les résultats d'une classe-test et d'une classe-contrôle. Nous avons pu comparer les réactions des élèves aux deux approches sans craindre l'intervention de variables extérieures à la méthode d'enseignement – posture de l'enseignante, habitudes et compétences des élèves. Par ailleurs, cet aspect ainsi que le fait de mener moi-même l'expérimentation, impliquait d'autres biais méthodologiques que nous avons dû prendre en compte lors de l'analyse, et sur lesquels nous reviendrons plus tard.

3.5. Résultats

Le cœur de la méthodologie décrite plus haut nous permettait de distinguer les résultats de l'enseignement des mots par le biais de champs associatifs et par le biais de réseaux de polymorphes. Lors de l'analyse des résultats, nous nous étions principalement intéressée aux différences existant ou non selon cette variable. Les données récoltées provenaient de la phase de test à J8 et étaient composées de la tâche de rappel – analysée en observant le nombre de mots correctement rappelés sur les quatre mots nouveaux étudiés au cours de la semaine – et de la tâche de production de phrases – analysée selon deux critères : le nombre

d'emplois syntaxiques corrects et le nombre d'emplois sémantiques corrects pour chacun des quatre mots également. Les résultats généraux, les seuls nécessaires à la suite de notre propos, sont exposés ci-dessous.

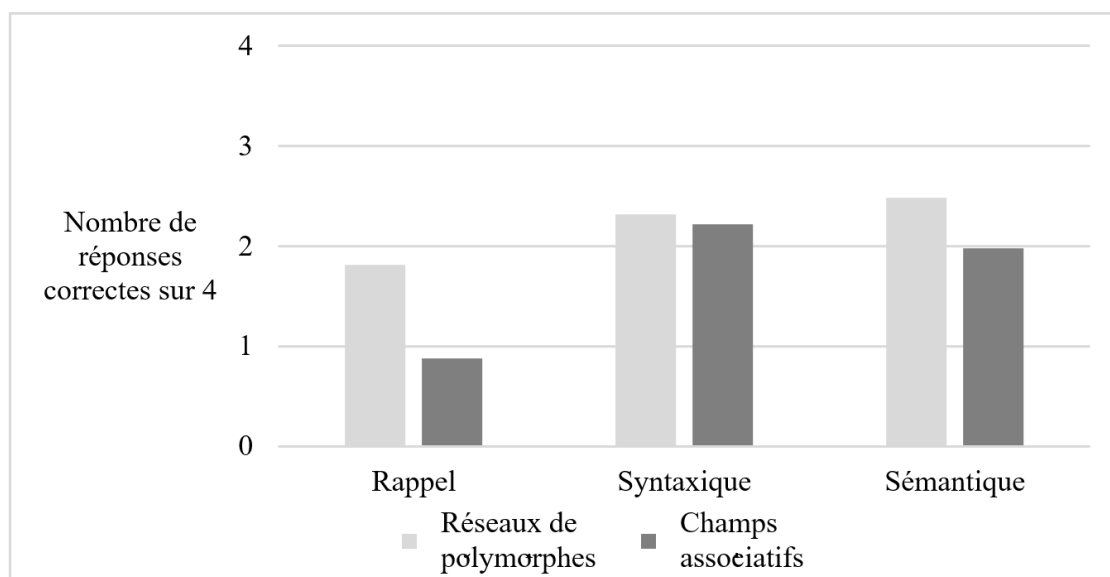


Figure 2 - Nombre moyen de réponses correctes selon l'approche sur l'ensemble des séances

La présentation sous la forme de réseaux de polymorphes avait eu un effet facilitateur pour la tâche de rappel de mots, mais pas d'effet significatif concernant les emplois syntaxiques et sémantiques des mots lors des productions de phrases. On avait pu émettre l'hypothèse que la différence de résultats provenait de la proximité phonologique présente dans les réseaux de polymorphes, contrairement aux champs associatifs. Puisque le rappel des mots était réalisé à partir d'une amorce, la proximité phonologique des mots donnait davantage d'indications que dans le cas des champs associatifs. La tâche de rappel avait donc été simplifiée par la présentation de mots nouveaux sous la forme de réseaux de polymorphes.



Figure 3 - Nombre moyen de réponses correctes au fil des semaines

Les résultats collectifs indiquaient une nette baisse des résultats au fur et à mesure de la période. Nous n'avons trouvé aucune raison tangible à cette évolution. Cependant, du point de vue de l'enseignante, la chute de l'enthousiasme des élèves avait été relativement flagrante : la motivation avait l'air importante à l'idée de travailler sur de nouveaux mots au début de l'expérimentation, mais l'ennui avait été exprimé par les élèves au bout de quelques semaines. Nous reviendrons sur cette remarque dans la suite de notre propos.

La démarche méthodologique utilisée dans le cadre de cette expérimentation était entièrement conçue dans l'objectif de comparer de la façon la plus objective possible l'influence de deux approches d'enseignement. Dans la partie suivante, nous analyserons les limites de cette expérimentation et de sa méthodologie comparative, puis nous tenterons de les dépasser en proposant d'autres pistes méthodologiques pour des expérimentations futures.

4. Limites de la comparaison

Cette expérimentation ayant été menée dans un cadre très restreint, il n'avait pas été question de généraliser les résultats obtenus. Le choix de mener moi-même l'expérimentation avec mes élèves avait eu certains avantages cités plus haut, mais avait impliqué certains biais plus problématiques.

Par exemple, l'effet-maitre et l'effet-classe (Bressoux, 2001 ; Bru, 2002) sont connus pour biaiser les résultats des expérimentations didactiques. De nombreux effets expliquent des différences de résultats qui ne sont pas liées aux variables de l'expérimentation elle-même, mais à des éléments du contexte de l'expérimentation. Par exemple, l'effet Hawthorne (Pétard, Kalampalikis & Delouée, 2001 : 10) correspond à l'impact positif provoqué par la conscience de participer à une expérimentation, tandis que l'effet Diénes renvoie à l'inefficacité liée à l'assurance « de la réussite par des effets indépendants de [l'] investissement personnel » (Brousseau, 1986 : 309) de l'enseignant ou de l'enseignante. Ces effets avaient sans doute joué un rôle dans les résultats obtenus, mais il était impossible de saisir ces éléments lors de notre expérimentation. Même dans le cadre d'expérimentations plus larges, nous ne pouvons que postuler que la variété des classes participantes nous permettra de refléter une moyenne des situations scolaires possibles.

Lors de l'analyse des résultats, nous avons observé une différence importante au niveau de la tâche de rappel entre les deux approches : selon nos données, celle par réseaux de polymorphes simplifiait le rappel des mots étudiés par rapport à l'approche par champs associatifs. Or, cette tâche ne reflétait pas un mécanisme d'emploi spontané de mots nouveaux. Bien que les résultats obtenus aient été meilleurs sur ce point lorsque les mots nouveaux étaient présentés sous la forme de réseaux de polymorphes, nous ne pouvons pas conclure que ces réseaux facilitent l'acquisition de mots nouveaux, ni leur réemploi spontané. Or, ce dernier élément est bien l'objectif final que nous visons avec ce type d'enseignement.

Cette analyse soulève une imprécision dans nos choix scientifiques : les réseaux de polymorphes avaient été testés à la suite d'une hypothèse théorique. Les champs associatifs reliant des mots au niveau sémantique, nous avons voulu ajouter un niveau de relation supplémentaire : le niveau phonologique. Or, nous n'avons pas de données expérimentales nous guidant en ce sens. Il s'agissait d'explorer une piste qui nous semblait fertile. Il apparaît désormais clairement que, pour que les élèves acquièrent aisément de nouveaux mots afin de les réutiliser spontanément, il serait plus pertinent de prendre en compte des données psycholinguistiques déjà existantes et recueillies auprès d'enfants, et de mettre au point une approche basée sur celles-ci.

Par ailleurs, les biais énoncés ainsi que de nombreux travaux sur l'efficacité de l'enseignement (Bru, 2002, 2015) nous montrent que des comparaisons objectives et neutres entre des approches didactiques différentes sont pratiquement impossibles à réaliser. La comparaison de deux méthodes dans le but d'identifier la plus efficace nous paraît de moins en moins pertinente : « reconnaître qu'une forme d'enseignement est statistiquement meilleure qu'une autre ne doit pas laisser penser que, dans tous les cas, la seconde est toujours moins efficace » (Bru, 2002 : 141). L'efficacité dépend énormément de la relation que l'enseignant ou l'enseignante entretient avec la méthode ou l'approche en question. Nous n'avons aucune prise sur la validité individuelle d'une approche, à savoir « la façon dont un enseignant conçoit l'intégration ou la non intégration d'une forme d'enseignement particulière dans sa pratique » (ibid. : 142). La conséquence directe est qu'il est plus fructueux d'analyser une méthode ou une approche en elle-même, pour mieux comprendre ses

implications et l'améliorer, plutôt que de chercher à démontrer son efficacité par rapport à d'autres méthodes ou approches. Des analyses quantitatives et qualitatives des résultats obtenus avec une méthode ou approche originale, complétées par l'analyse d'entretiens avec les enseignants et enseignantes l'ayant testée, nous semblent plus riches qu'une comparaison ; ce sont des pistes que nous aborderons dans la partie suivante afin de tracer les contours de futures expérimentations.

5. Mesurer l'efficacité en dépassant les biais méthodologiques de la comparaison

5.1. *Données psycholinguistiques comme base de l'expérimentation : les associations verbales*

Comme nous l'avons expliqué dans la partie précédente, il nous semble désormais cohérent d'utiliser des données psycholinguistiques recueillies auprès d'enfants pour constituer les réseaux de mots à enseigner. Les connaissances scientifiques liées à l'organisation du lexique mental des enfants peuvent nous aider à mettre en évidence les relations interlexicales les plus accessibles et facilement exploitables par les enfants.

Pour rendre compte de l'organisation des mots en mémoire, « [la] technique d'associations verbales est la plus appropriée et la plus utilisée » (De La Haye, 2003 : 110). Une association verbale est la relation qui lie un mot-inducteur et un « associé verbal [qui] est un mot qui est fourni de façon spontanée à la présentation d'un mot-inducteur » (Bonin, Méot, Ferrand & Bugaïska, 2013 : 64). Plusieurs classifications existent pour les catégoriser et mettre en lumière les relations lexicales les plus mobilisées par les locuteurs interrogés. Par ailleurs, les expérimentations existantes à ce sujet prouvent que les liens régissant cette organisation évoluent selon l'âge des locuteurs, mais que les associations verbales ne sont pas significativement différentes entre les enfants ayant 9, 10 et 11 ans (De La Haye, 2003 ; Duscherer, Khan & Mounoud, 2009 ; Rosenzweig & Menahem, 1962). Ainsi, afin de mettre en place des expérimentations dont les bases scientifiques seraient plus solides que celles présentées plus haut, nous pourrions exploiter les associations verbales les plus fréquentes chez les enfants ayant entre 9 et 11 ans pour constituer des réseaux de mots à enseigner en élémentaire.

5.2. *Réseaux de mots proposés et activités de manipulation*

Lors de l'élaboration de ces expérimentations futures, il serait intéressant de réutiliser le fonctionnement méthodologique mis au point précédemment – une structure didactique relativement fixe et un contenu d'enseignement variable – pour analyser en détail l'enseignement du lexique à travers les connaissances tirées des associations verbales produites par les enfants.

L'exemple qui suit dépend d'une classification qui co-existe avec de nombreuses autres ; le choix de cette catégorisation est motivé par sa simplicité, bien qu'il en existe d'autres plus complexes et plus représentatives.

Nous savons que lorsque le mot-inducteur proposé aux enfants est un verbe transitif, la réponse est un nom pouvant être utilisé comme un complément d'objet dans 70 % des cas (Duscherer & Mounoud, 2006). Prenons l'exemple des compléments d'objet direct : 89 % des enfants ont répondu « vache » lorsque le mot-inducteur « traire » leur a été présenté, 80 % ont répondu « voiture » au mot-inducteur « conduire », 73 % « porte » à « claquer », 64 % « maison » à « construire » (ibid. : 405). Ce type de relation lexicale est massivement utilisé par les enfants au cours des tâches d'associations verbales.

Le contenu à enseigner pourrait, par exemple, être constitué d'un verbe transitif fréquent et de plusieurs noms, plus rares, utilisables en tant que compléments d'objet direct. Le verbe « construire » nous servira d'exemple. La réponse « maison » est la plus fréquente chez les enfants (64 % des réponses dans l'étude de

Duscherer et Mounoud [2006]) comme chez les adultes (30 % des réponses dans celle de Debrenne [2015]). Le travail de Debrenne nous donnant accès à l'intégralité des réponses associatives de son expérimentation, plusieurs noms communs pouvant faire office de complément d'objet direct sont disponibles. En analysant ces associations verbales (ibid. : 68), on remarque qu'une partie des réponses mobilisent le sens propre de « construire » (« édifice », « hutte ») tandis que d'autres exploitent son sens figuré (« avenir », « projet »). Une expression figée est proposée par un sujet qui a répondu « des châteaux en Espagne ». Parmi cette diversité de réponses disponibles, il nous est possible de choisir plusieurs compléments d'objet direct à enseigner à partir du verbe « construire », en exploitant la relation entre verbe et complément d'objet direct fortement mobilisée de façon spontanée par les enfants dans leurs réponses associatives.

D'autres types d'associations verbales fréquentes chez les enfants pourraient être retenus : relation d'hyponymie, relation entre adjectif et nom, relation de contigüité, etc. (Woodrow & Lowell, 1916 : 82) De plus, des contenus hétérogènes pourraient être testés. Par exemple, un verbe fréquent pourrait être associé à des mots plus rares dont les relations relèvent de différents types d'associations verbales : deux verbes hyponymes et deux noms contigus. Dans les associés de « construire » (Debrenne, 2015 : 68), on trouve des hyponymes (« bâtir », « édifier », « ériger ») et des noms contigus (« avancement », « immobilier ») qui pourraient être présentés simultanément puisque ces types de relations sont exploités spontanément par les enfants.

Néanmoins, il serait intéressant de faire évoluer la structure didactique que nous avons mise au point. Nous avons remarqué que les résultats décroissent au fur et à mesure de l'expérimentation. Nous avons émis l'hypothèse que l'affaiblissement de l'enthousiasme des élèves était en grande partie lié à l'aspect routinier du dispositif didactique. Pour contrer cet effet lors des expérimentations futures, il faudrait varier les activités de manipulation proposées. Étant donné que les types de relations entre les mots à étudier changeront à chaque séquence, les activités de manipulation devront être sélectionnées en fonction de ces relations.

Par exemple, pour le verbe « construire » et ses potentiels compléments d'objet direct (« édifice », « hutte », « avenir », « projet », « des châteaux en Espagne »), il serait intéressant de proposer une activité portant sur un grand nombre de phrases ou de courts textes à trous. Pour chaque cas, les élèves devraient expliquer les raisons pour lesquelles chaque mot convient ou non. Cela permettrait de travailler les nuances d'emploi de « construire » tout en manipulant des mots nouveaux ou des expressions rares. La diversité des éléments proposés dans cette situation permettrait à la fois d'agrandir le stock lexical des élèves et d'approfondir leurs connaissances lexicales préexistantes.

5.3. *Structure didactique adaptée aux contraintes pratiques*

Lors de la mise en place pratique de l'expérimentation, l'organisation temporelle des séquences d'enseignement est apparue comme étant particulièrement contraignante. Ces contraintes risqueraient d'être rebutantes pour celles et ceux qui pourraient être intéressés par nos propositions didactiques. Il est nécessaire de prendre en compte les besoins des enseignants et enseignantes dans la mise au point de notre méthode pour qu'elle puisse leur être utile. L'intégration d'une nouvelle méthode aux pratiques enseignantes antérieures correspond aux modélisations réalisées dans le cadre de la théorie de l'innovation (Rogers, 1995).

Cette théorie modélise le cheminement qui fait entrer une innovation dans les pratiques, professionnelles ou non, des individus. L'innovation est définie de façon très large : « An *innovation* is an idea, practice, or project that is perceived as new by an individual or other unit of adoption » (ibid. : 11), et correspond à notre situation : nous cherchons à proposer des pistes *innovantes* d'enseignement du lexique. La progression, partant de l'innovation elle-même jusqu'à son adoption par un individu, est décomposée en cinq étapes : prendre connaissance de l'innovation, se persuader de son intérêt, décider de la tester, l'implémenter dans ses pratiques, et confirmer son adoption ou non (Sahin, 2006 : 15). Certaines phases sont liées à des

propriétés du contexte ou de l'individu, mais la phase de persuasion dépend de caractéristiques inhérentes à l'innovation elle-même : avantage relatif, compatibilité, possibilité d'essai, observabilité (ibid.). En les prenant en compte, il nous est possible de faciliter l'essai, et à long terme, la potentielle adoption, d'une pratique enseignante innovante.

L'avantage relatif est la caractéristique qui sera la moins productive pour nous puisqu'il est impossible de comparer une méthode innovante à toutes les méthodes déjà existantes poursuivant le même objectif. De plus, comme nous l'avons expliqué précédemment, il semble vain de vouloir mettre en avant l'efficacité d'une démarche complètement indépendante de l'utilisation que les enseignants et enseignantes font de la méthode proposée. La pertinence d'une méthode ne dépend jamais uniquement de la méthode en elle-même. Par ailleurs, de nombreux enseignants et enseignantes ne mènent pas de séquences structurées et programmées pour enseigner de nouveaux mots. La mise en avant d'un avantage relatif n'est pas pertinente dans ce cas.

Les trois autres critères semblent beaucoup plus importants à prendre en compte pour la construction de notre structure didactique. La compatibilité nous pousse à revoir notre organisation temporelle : quatre créneaux pour enseigner quelques mots de lexique par semaine risquent d'être trop contraignants. L'aspect chronophage doit être pris en compte en proposant des séances moins régulières. Il serait intéressant de ne conserver qu'une seule véritable séance pour la découverte et la manipulation des mots. Les créneaux de fin de journée, même s'ils sont relativement courts, sont difficiles à respecter dans l'organisation temporelle de la classe. Ils pourraient être considérablement réduits pour être intégrés à d'autres rituels que l'enseignant ou enseignante mène quotidiennement. Par exemple, la tâche de rappel pourrait avoir lieu tous les jours en arrivant en classe, lorsque les élèves s'installent. Un temps est souvent réservé à des rituels tels que l'écriture de la date ou l'appel. L'activité de rappel pourrait être effectuée sur ce temps sans empiéter sur l'organisation générale de la journée.

La possibilité d'essai implique que les séquences proposées ne soient pas de trop grande envergure afin que l'enseignant ou l'enseignante puisse tester la méthode pendant quelques semaines sans devoir s'arrêter au milieu d'une séquence si l'approche ne lui convient pas. Notre organisation temporelle – un réseau de mots par semaine – semble correspondre à ce point.

Enfin, le critère de l'observabilité nous demande de réfléchir à certaines activités que nous proposons. L'objectif de cet enseignement étant l'emploi spontané des mots enseignés dans des contextes extrascolaires, il est pratiquement impossible à observer pour les enseignants et enseignantes. Dans notre expérimentation, il était demandé aux élèves d'employer les mots appris lors de la production écrite de phrases. Ce type d'emploi est très éloigné d'un emploi spontané. De plus, la réorganisation temporelle de notre séquence rend difficile la mise en place régulière de ce type d'activité. Il pourrait être intéressant de proposer aux élèves d'employer les mots étudiés dans des contextes extrascolaires. Cet objectif peut facilement prendre la forme d'un jeu pour les élèves, ce qui les pousserait à réemployer les mots découverts. Un retour collectif sur ces emplois au début de la séance de la semaine suivante pourrait plaire aux élèves et, surtout, les confronter à des emplois plus variés et plus naturels que ce que nous proposons lors de nos activités écrites. Le moment où les élèves rapporteraient leurs usages au reste de la classe pourrait être la base de notre recueil de données. Cette explication demande aux élèves de détailler la situation dans laquelle ils ont été menés à utiliser les mots étudiés. Ils auront également besoin de rapporter le discours qu'ils auront tenu. Il faudrait pouvoir enregistrer ces éléments afin de les analyser. Leur richesse nous permettrait facilement de nous rendre compte de la capacité des élèves à employer les mots nouveaux à bon escient ou non.

5.4. *Participants envisagés*

Les participants à tester correspondent aux élèves suivant l'enseignement, mais également aux enseignants et enseignantes qui tenteront de l'inclure dans leurs pratiques.

Pour les expérimentations futures, il sera nécessaire qu'elles soient de plus grande ampleur afin d'obtenir des résultats solides. Ainsi, le dispositif didactique pourra être proposé à plusieurs enseignants et enseignantes simultanément. Puisque les associations verbales sont homogènes pour les enfants scolarisés du CE2 au CM2, l'expérimentation pourra être menée avec ces différents niveaux scolaires afin d'en observer les constantes et les divergences – quitte à l'élargir plus tard aux autres niveaux des cycles 2 et 3.

Dans l'éventualité où une expérimentation sera menée parallèlement par plusieurs enseignants et enseignantes, il sera profitable de mener des entretiens avec eux afin d'enrichir nos connaissances des pratiques d'enseignement du lexique et d'ajuster les pistes que nous proposons.

Des entretiens pourront être menés avant le début de l'expérimentation pour recueillir les opinions des enseignants et enseignantes concernant la taille du vocabulaire de leurs élèves et concernant le rôle que l'école est supposée jouer dans l'acquisition du lexique. Ce sera également l'occasion de prendre note de leurs pratiques en termes d'enseignement du lexique. Ces points de vue pourront constituer un éclairage lors de l'analyse de la mise en place de cet enseignement. Il est possible qu'ils aient une influence sur la motivation de l'enseignant ou enseignante à mener ce type de séquences. Selon les résultats obtenus, nous pourrions observer si nos pistes s'adressent davantage à des enseignants et enseignantes déjà préoccupées par l'enseignement du lexique, ou si au contraire, elles peuvent être proposées à des professionnels laissant ce domaine de l'étude de la langue de côté.

Un deuxième entretien pourra leur être proposé après le premier tiers de l'expérimentation afin de rassembler leurs perceptions liées à la mise en place de l'enseignement. Cet entretien pourra porter sur les aspects matériels et temporels de l'intégration de nos séquences à leurs pratiques. Si des modifications de nos séquences avaient déjà été réalisées par les enseignants et enseignantes, cet entretien serait l'occasion de nous en faire part. Nous pourrions ainsi, selon les raisons, les intégrer à notre proposition et les soumettre aux autres participants et participantes. Sans que des adaptations aient été effectuées, ils pourront nous signaler des éléments qui leur posent problème afin que de réfléchir ensemble à une organisation alternative, tout en restant au service de notre approche.

Enfin, un dernier entretien pourra être réalisé juste après la fin de l'expérimentation afin d'obtenir un retour complet sur la mise en place des séquences proposées. Celui-ci pourra porter sur les impressions générales liées à ce nouvel enseignement ainsi que sur les réactions des élèves et la perception que les enseignants et enseignantes ont de leurs apprentissages et de leurs évolutions. Une nouvelle fois, leurs avis vis-à-vis de la méthode proposée nous permettront d'ajuster certains points si nécessaire, ainsi que de pouvoir la présenter à d'autres enseignants et enseignantes à travers des points de vue concrets. Par ailleurs, les éléments qu'ils donneront sur leurs élèves pourront éclairer nos analyses et nous aider à accentuer les éléments les plus motivants et efficaces.

Ainsi, ces trois entretiens pourront être complémentaires et fort instructifs pour affiner et optimiser les séquences d'enseignement du lexique que nous proposerons, tant du point de vue des activités que de celui de la structure globale de l'enseignement. C'est en prenant en compte les retours et avis des enseignants et enseignantes dans nos propositions didactiques que celles-ci seront les plus intéressantes pour eux, et par conséquent, les plus utiles et utilisées.

6. Discussion

La mesure de l'efficacité d'une méthode ou d'une approche didactique originale a été le centre de cet article. Cette étape est fondamentale dans la proposition de nouvelles pistes didactiques. Néanmoins, mesurer la pertinence d'une méthode indépendamment des facteurs inhérents à la classe – effet-maitre, caractéristiques du groupe classe, atmosphère générale, organisation temporelle, spatiale et pédagogique – s'avère complexe.

L'expérimentation que nous avons décrite dans un premier temps avait eu pour objectif de comparer une approche traditionnelle d'enseignement de mots nouveaux, à savoir celle à travers les champs associatifs, et une approche originale à travers des réseaux de polymorphes, partageant des proximités sémantiques et phonologiques. Pour cela, un dispositif d'enseignement fixe permettant l'alternance d'une variable – le type de réseau de mots enseignés – avait été mis en place.

L'analyse à posteriori de la méthodologie de cette expérimentation nous a permis de dépasser le cadre de la comparaison, impossible à mettre en place de façon assez scrupuleuse pour qu'elle puisse être généralisée à d'autres situations scolaires. Nous avons ainsi pu tracer les grands axes méthodologiques d'une future expérimentation plus large. Une étude menée conjointement avec des enseignants et enseignantes, dont les remarques pourraient faire évoluer notre méthodologie, nous semble profitable. L'analyse de cette expérimentation basée sur des données psycholinguistiques pourrait être autant quantitative que qualitative.

Avant de clore cette discussion, il reste nécessaire de rappeler qu'aucune de nos expérimentations ne cherche à invalider d'autres méthodes d'enseignement du lexique. Notre seul objectif est de savoir si la nature des relations lexicales entre les mots enseignés peut être un levier efficace pour cet enseignement.

Références

- ANCTIL, D. (2015). Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue. In HEKKERS F., HEPNER M., MARCHAL N. & Service de la langue française de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Eds) *S'approprier le français : Pour une langue conviviale* (p.101-117). De Boeck Supérieur.
- ANCTIL, D., SINGCASTER, M. & TARDIF, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>.
- BARONI, Y. (2021). *L'exploitation de la polymorphie dans le cadre de l'enseignement du lexique en élémentaire*. [Mémoire de Master, Université de Reims Champagne-Ardenne]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03281141>.
- BELLANGER, F. & RAOUL-BELLANGER, A. (2019). *Réussir son entrée en vocabulaire : Cycle 2*. Retz.
- BONIN, P., MÉOT, A., FERRAND, L. & BUGAÏSKA, A. (2013). Normes d'associations verbales pour 520 mots concrets et étude de leurs relations avec d'autres variables psycholinguistiques. *L'Année psychologique*, 113(1), 63-92. <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/anpsy.131.0063>.
- BRESSOUX, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>.
- BROUSSEAU, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. [Thèse de doctorat, Université Bordeaux I]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00471995v2>.
- BRU, M. (2002). Chapitre 7. Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : Jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ?. In BRU, M. & DONNAY, J. (Dirs.) *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p.133-154). De Boeck Supérieur.
- BRU, M. (2015). L'évaluation des méthodes. In BRU, M. (Dirs.) *Les Méthodes en Pédagogies* (p.95-121). Pressus Universitaires de France.
- DE LA HAYE, F. (2003). Normes d'associations verbales chez des enfants de 9, 10 et 11 ans et des adultes. *L'Année psychologique*, 103(1), 109-130. <https://doi.org/10.3406/psy.2003.29627>.
- DEBRENNE, M. (2015). *Dictionnaire des associations verbales du français* (Édition française). DOI: 10.13140/RG.2.1.2909.6489

- DUSCHERER, K., KHAN, A. & MOUNOUD, P. (2009). Recueil d'Associations Verbales chez des Enfants de 5 à 11 Ans pour 76 Verbes d'Action en Langue Française. *Revue Suisse de Psychologie*, 68(2), 113-117. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16990>.
- DUSCHERER, K. & MOUNOUD, P. (2006). Normes d'associations verbales pour 151 verbes d'action, *L'Année Psychologique*, 106(3), 398-413. www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2006_num_106_3_30922.
- GERMAIN, B., PICOCHÉ, J., & BENTOLILA, A. (2013). Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ? Cycle 2-3. Paris : Nathan.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020a). Programme du cycle 2.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020b). Programme du cycle 3.
- NEMO, F. (2019a). Le lexique entre conditions d'emploi (des morphèmes) et référence lexicale. [Conférence] 7ème Colloque International Res per nomen « Lexique et référence » à Reims. DOI : 10.13140/RG.2.2.26168.39687.
- NEMO, F. (2019b). Plurisémie du signifié et linguistique du signifiant, une double histoire de poupées russes. *Signifiances (Signifying)*, 2(1), 227-248. <https://doi.org/10.52497/signifiances.v2i1.194>.
- NEMO, F. (2022). Morphosemantic overlaps in the lexicon. [Base de données].
- PÉTARD, J.-P., KALAMPALIKIS, N., & DELOUVÉE, S. (2001). Les histoires de la psychologie sociale dans ses manuels. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 51-52, 59-80. <https://shs.hal.science/halshs-00495045>.
- ROGERS, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. The Free Press
- ROSENZWEIG, M. R., & MENAHEM, R. (1962). Age, sexe et niveau d'instruction comme facteurs déterminants dans les associations de mots. *L'Année psychologique*, 62(1), 45-61. <https://doi.org/10.3406/psy.1962.7156>.
- ROUIBAH, A. (2001). *Entendre à lire : Approche cognitive des traitements phonologique et sémantique*. Presses Universitaires de Grenoble.
- SAHIN, I. (2006). Detailed review of Rogers' diffusion of innovations theory and educational technology-related studies based on Rogers' theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(2), 14-23. <http://www.tojet.net/articles/v5i2/523.pdf>.
- VAN DER LINDEN, E. (2006). Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(1), 33-44.
- WOODROW, H. & LOWELL, F. (1916). *Children's Association Frequency Tables. The Psychological Monographs*, 22(5). Psychological Review Company.

LE RAPPORT A L'ÉCRIT EN CONTEXTE PLURILINGUE : DE QUELQUES ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

Justine DELEBARRE^{a,b}

justine.delebarre@univ-montp3.fr, justine.delebarre@univ-grenoble-alpes.fr

^aLHUMAIN, Université Paul Valéry Montpellier 3, France

^bLaboratoire LiDiLEM, Univ. Grenoble Alpes, France

1. Contextualisation¹ et problématisation : entre plurilinguisme et scripto-centrisme

Tant la dynamique politique européenne que la recherche rappellent constamment les avantages du plurilinguisme et l'importance de valoriser la diversité des répertoires langagiers, particulièrement en contexte scolaire (Sarot, 2016 ; Auger, 2018, 2010 ; Fleuret et Auger, 2019 ; Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021). Force est de constater qu'en Europe et plus précisément en France, la vivacité des débats concernant le plurilinguisme n'est pas sans liens avec les bouleversements migratoires de ces dernières décennies et la multiplicité des profils de migrants.

Outre le plurilinguisme, l'écrit est omniprésent dans nos sociétés actuelles que je qualifierai de *scripto-centrées* (au sens de Lahire, 1993). Les programmes de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme ou encore les dispositifs de soutien à l'apprentissage du lire-écrire en sont des symptômes. La réalisation du téléfilm *Champion*² et sa diffusion sur une chaîne télévisée bien connue illustrent également mon propos. Force est de constater aussi que les termes *échec scolaire* ou encore *retard d'apprentissage* sont associés aux élèves qui ne parviennent pas à adopter le rythme d'apprentissage imposé, lequel repose largement sur l'écrit. De fait, tout comme la société qui le façonne, l'univers scolaire est lui aussi scripto-centré (Lahire, 1993, 2012). En ce qui concerne la vie quotidienne du plus grand nombre, il suffit de lister les multiples pratiques de lecture-écriture (sur papier et/ou numériques) devenues pour beaucoup incontournables : démarches administratives, pratiques personnelles (journal intime, écriture de poèmes, mots doux, cartes postales), professionnelles (courriels, comptes-rendus, listes de tâches à faire, agenda) ou encore domestiques (listes de courses, pense-bêtes). Les écrits en anthropologie et en sociologie mettent en évidence ce phénomène et étayent aisément ce point de vue (Goody, 1994, 2007 ; Goody, Bazin et Bensa, 1978 ; Lahire, 1993, 2005, 2012).

Pourtant, et de façon paradoxale, force est de constater que la question de la relation que chaque individu entretient avec l'écrit n'est que rarement posée dans les discours communs et institutionnels. L'écrit semble aller de soi et tout individu qui ne serait pas en mesure de répondre aux attentes (de plus en plus nombreuses et élevées !) de la société vis-à-vis de l'écrit est perçu comme problématique (Lahire, 2005). Par conséquent, il peut rapidement développer un sentiment d'insécurité scripturale, voire langagière, et être marginalisé d'un point de vue social et économique s'il ne parvient pas à développer des stratégies de contournement.

Pourtant, l'écrit ne va pas de soi et les chiffres à l'échelle mondiale le montrent et rappellent que l'oral précède l'écrit : parmi les quelque 7000 langues identifiées dans le monde, seules 200 sont écrites soit moins

¹ J'emploie volontairement ce terme et non pas « contexte », car il s'agit moins d'un contexte donné au chercheur ou à la chercheuse qu'un processus de contextualisation opéré par le ou la chercheur.se. Je partage ici le point de vue de Philippe Blanchet (2012 : 171).

² Le téléfilm *Champion* a été réalisé par Mona Achache et Michaël Jones et diffusé le lundi 5 septembre 2022 à 21 h 15. Il offre un premier rôle en tant qu'acteur à l'artiste Kendji Girac qui joue le rôle d'une personne en situation d'illettrisme.

de 3 %³. Sur la base de ces chiffres, on imagine aisément le nombre important de locuteurs plurilingues pratiquant au moins une langue de tradition orale et la France est tout aussi concernée par cette tendance. De fait, nombreux sont les locuteurs de langues africaines pratiquées exclusivement à l'oral : l'arabe dit « dialectal », le wolof, le peul ou encore le malinké en sont des exemples. Cette dynamique s'accroît au fil du temps puisque les élèves allophones et francophones nouvellement arrivés en France, et cela est particulièrement le cas des mineurs non accompagnés, sont toujours très nombreux et même s'ils ont parfois été scolarisés (et donc au contact d'une ou de plusieurs langues écrites), ils sont majoritairement locuteurs de langues pratiquées exclusivement à l'oral (Doineau et Godefroy, 2017 ; Ministère de la Justice, 2022, 2020).

Au vu de ces éléments, le travail de thèse sur lequel prend appui cet article a consisté en l'exploration du rapport à l'écrit d'apprenant·e·s locuteurs de langues africaines de tradition orale. Cela implique donc d'explorer le rapport à l'écrit en contexte de français langue seconde, ce qui a laissé apparaître un certain nombre d'enjeux théoriques et méthodologiques comme le montreront les sections suivantes.

2. Cadre théorique

La notion de rapport à l'écrit renvoie à « une relation de sens entre un sujet et l'écrit » (Chartrand et Prince, 2009 : 321). Il s'agit d'une relation complexe puisque le rapport à l'écrit est un système lui-même complexe, pluridimensionnel dont les quatre dimensions sont interreliées (Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince, 2009).

Deux modèles fondateurs ont été proposés et tous deux déclinent la notion de rapport à l'écrit en quatre dimensions distinctes : le modèle français de Barré-De Miniac propose 1. Les opinions et attitudes, 2. Les conceptions, 3. L'investissement et 4. Les modes de verbalisation quand le modèle canadien de Chartrand et Blaser propose 1. la dimension praxéologique, 2. la dimension affective, 3. la dimension axiologique et 4. la dimension idéelle (Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008 ; Chartrand et Blaser, 2008). Comme expliqué plus bas, je me suis largement inspirée du modèle français. Toutefois, contrairement à Barré-De Miniac, j'inclus la lecture et l'écriture et je fais bien référence au rapport à l'écrit et non pas à l'écriture. Sur ce point, je rejoins donc les travaux canadiens.

La notion a été étudiée majoritairement en contexte de langue première : en France initialement (Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008) puis au Canada (Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince, 2009 ; Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). Seule une étude canadienne a proposé d'étudier la notion en contexte de langue seconde (Armand et Maynard, 2015), mais en se focalisant plutôt sur les liens entre le rapport à l'écrit, l'engagement et la littératie sans questionner ce que peuvent impliquer les répertoires langagiers plurilingues (et les langues de tradition orale qu'ils comportent) des participant·e·s.

Or, des études montrent que les langues sont associées à des habitus culturels. Par conséquent, le rapport à l'écrit se construit en appui sur ces habitus culturels et les formes de socialisation qui en découlent (Fleuret, 2012, 2014 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012 ; Gutierrez, Lowe et Ghenter, 2021). Proposée par Pierre Bourdieu (2015 [1972] : 261), la notion d'habitus culturel renvoie à une sorte de « générateur de stratégies, un système de dispositions durables et transposables » qui donne lieu aux principes de perception et d'appréciation de nos expériences. Les habitus culturels sont évolutifs : l'expérience passée constitue une sorte de capital cumulé qui agit tel un prisme à travers lequel l'individu appréhende le monde et (ré)agit

³ Informations accessibles aux adresses suivantes : <https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/> et https://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_recens.htm

(Monnier, 2018). En ce qui concerne les formes de socialisation, elles sont orientées par les habitus culturels. La socialisation a lieu dans divers espaces (sociaux, culturels, etc.), mais dans un premier temps, l'enfant connaît deux environnements principaux de socialisation : l'environnement familial d'une part puis l'environnement scolaire d'autre part.

Ainsi, de ces formes de socialisation découle un certain rapport à l'écrit, au temps, au langage et au monde (Millet et Thin, 2005 ; Goody, Bazin et Bensa, 1978). Lahire évoque un *rapport oral-pratique au monde* (Lahire, 1993) d'une part, et un « *rapport-scriptural-scolaire* au langage et au monde » d'autre part. Le premier laisse une large place à l'oralité alors que le second prône l'écrit et l'objectivation ainsi qu'un rapport distancié au langage et au monde (Vincent, Lahire et Thin, 1994). Les auteurs précités affirment l'existence d'une forme scolaire qui donnerait lieu à ce second type de rapport⁴.

Ces éléments théoriques choisis ont permis de construire le protocole méthodologique brièvement exposé ci-dessous et permettront de guider les questionnements et analyses qui suivront.

3. Questionnements et protocole méthodologiques

Compte tenu des éléments présentés ci-dessus, même si l'exploration du rapport à l'écrit pourrait concerner bien d'autres profils d'élèves (nous l'avons vu plus haut), j'ai choisi de concentrer mon étude sur des élèves nouvellement arrivés en France accueillis dans deux dispositifs d'inclusion mis en place au sein d'un lycée professionnel français. L'un accueille exclusivement des élèves allophones et l'autre des élèves francophones.

J'ai donc exploré le rapport à l'écrit de 22 lycéens plurilingues francophones et allophones. Nombre d'entre eux sont locuteurs de langues africaines pratiquées exclusivement à l'oral (n=16) : l'arabe dialectal « darija », le bambara, le wolof, le peul ou encore le malinké en sont quelques exemples. Parmi eux, beaucoup sont mineurs non accompagnés⁵ (n=15) et ont été peu ou non scolarisés dans leur pays d'origine (n =14).

Au regard du contexte et du cadre théorique brièvement présentés ci-dessus, il a été nécessaire de concevoir un protocole méthodologique spécifique et adapté. J'ai adopté une approche que j'ai qualifiée de *contextualisante*, laquelle a consisté en la prise en compte de divers éléments lors de la collecte puis de l'analyse des données tels que les répertoires langagiers, les habitus culturels et les formes de socialisation. En pratique, j'ai mené 22 entretiens semi-directifs puis j'ai collecté et analysé 17 versions de productions écrites réalisées en contexte scolaire par 10 des participant·e·s.

Aucune étude n'ayant exploré le rapport à l'écrit en adoptant une telle approche dans un tel contexte et auprès d'un tel public, un certain nombre de questionnements sont apparus : qu'est-ce qu'une approche contextualisante du rapport à l'écrit en contexte de langue seconde implique d'un point de vue théorique et méthodologique ? Comment intégrer les éléments inhérents aux répertoires langagiers et aux environnements de socialisation dans la notion de rapport à l'écrit ? De quelle façon une telle approche peut-elle faire évoluer la notion de rapport à l'écrit ? Peut-on appréhender la dynamique interne du rapport à l'écrit et peut-on la schématiser ? D'après les informations accessibles actuellement, seules deux propositions de schématisation

⁴ Le choix de ces travaux ne traduit pas une négation des discussions possibles concernant ces associations entre l'oralité ou l'écrit et le rapport au langage et au monde. Ce sujet pourra faire l'objet de travaux et de réflexions plus approfondies à l'avenir.

⁵ Les statistiques concernant les pays d'origine des personnes arrivant sur le territoire français mettent effectivement en évidence une forte représentation du continent africain. Il en est de même et plus largement encore pour les mineurs non accompagnés. À ce sujet, les demandes d'asiles montrent que 60 % des MNA demandeurs proviennent du continent africain (contre 32,7 % pour le continent asiatique et 5,4 % pour le continent européen). Pour plus d'informations, consulter : <https://www.infomie.net/spip.php?article666>.

abordant la dynamique interne de la notion ont été proposées à ce jour (Armand et Maynard, 2015 ; Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015).

Dans les parties suivantes, j'aborderai trois aspects inhérents à ces questionnements et enjeux théoriques et méthodologiques. La première section met en évidence le fait que le rapport à l'écrit transcende les répertoires langagiers plurilingues. Ensuite, j'aborderai la question des pratiques de lecture-écriture : ces dernières sont-elles des manifestations du rapport à l'écrit ou en font-elles partie ? Enfin, la troisième partie questionnera la dynamique interne du rapport à l'écrit et présentera une proposition de schématisation de la notion.

4. De quelques enjeux théoriques et méthodologiques

4.1. *Le rapport à l'écrit transcende les langues et les cultures*

Comme dit précédemment, la notion a majoritairement été étudiée en contexte de langue première et dans quelques cas en contexte de langue seconde, mais jamais en prenant en compte les répertoires langagiers et ce qu'ils impliquent (les habitus culturels et les formes de socialisation notamment).

Par conséquent, il me semble essentiel de débiter cette réflexion en mettant en exergue le fait que l'exploration des types de pratiques de lecture-écriture, du sens qui leur est conféré ainsi que des langues associées à chaque pratique déclarée a permis de réaffirmer le caractère à la fois pluridimensionnel, singulier (chaque individu développe son propre rapport à l'écrit), évolutif et complexe du rapport à l'écrit d'une part (Barré-De Miniac, 2000 : 107). D'autre part, les données ont montré que le rapport à l'écrit transcende les langues et les cultures présentes dans les répertoires langagiers. En d'autres termes, il n'existe pas de rapport à l'écrit en français spécifiquement pas plus qu'il n'existe un rapport à l'écrit en arabe ou en anglais. Toutes les langues, les habitus culturels associés ainsi que toutes les pratiques de lecture-écriture influent sur LE rapport à l'écrit de l'individu.

En effet, la mise en évidence des divers types de pratiques associés à différentes langues a montré que l'apprenant peut associer les pratiques de lecture-écriture en français au contexte scolaire, à la contrainte et à la sanction quand en parallèle il peut trouver du réconfort (fonction cathartique pour certains), de l'émotion ou encore le goût de l'esthétique en lisant et en écrivant en arabe par exemple. C'est le cas de Chaïra qui a expliqué alterner entre l'arabe et le français selon le type de pratique : écrire en arabe est pour elle synonyme d'amour, de poésie quand le lire-écrire en français la renvoie à des expériences douloureuses. À l'oral comme à l'écrit, une langue peut être source de frustration et d'insécurité quand une autre au contraire peut apporter du réconfort et des émotions positives. Cela signifie que le rapport à l'écrit varie en fonction des langues. À ce propos, les données montrent que les langues africaines de tradition orale (et donc pratiquées exclusivement à l'oral généralement) sont tout aussi concernées par cette tendance (Delebarre, 2022a, 2022c) : récemment alphabétisé en français, Izan a pour langue première le malinké. Alors qu'écrire en français est pour lui source de stress et d'insécurité langagière, il se réjouit de pouvoir écrire en malinké. Il explique qu'il aimerait progresser pour pouvoir écrire davantage dans sa langue première. La prise en compte et la valorisation de ces pratiques (et donc de la langue, de la culture et de l'identité de l'apprenant concerné) ne pourrait que favoriser l'émergence d'un rapport à l'écrit permettant le développement des compétences en littéracie.

[Izan] « Quand même moi maintenant ma langue, bah je peux écrire ça en France [français]⁶ quand on dit “je viens”, je peux écrire ça [dans] ma langue »

[Izan] « Je écris ma langue ! »

[Izan] « quand je dis néa, je peux écrire na-ià, na-ià »

Toutes les langues et toutes les pratiques s’influencent mutuellement et font donc partie du rapport à l’écrit. Si l’on reprend l’exemple de Chaïra, il semble cohérent de se demander si les pratiques de lecture-écriture en arabe ne pourraient pas exercer une influence positive sur les représentations et les pratiques que l’adolescente a de l’écrit en français et de façon générale. Le cas d’Izan montre que pouvoir lire et écrire dans sa langue première le motive à progresser en lecture-écriture et donc en français, ce qui va dans le sens de cette hypothèse.

Pour la didactique des langues, cela constitue une piste à considérer sérieusement : cela fournit un argument supplémentaire en faveur d’une prise en compte de l’ensemble des ressources langagières de l’apprenant et cela redonne de la visibilité aux grandes oubliées de la didactique des langues que sont les langues de tradition orale. Une telle approche permettrait d’influer positivement sur le rapport à l’écrit et donc sur les apprentissages du et en français.

4.2. *La question des pratiques : un double statut.*

La question du statut des pratiques de lecture-écriture qui, dans le cadre de ce travail, a soulevé celle de l’articulation des données est un aspect qu’il convient d’aborder également.

Pour rappel, Barré-De Miniac (2000, 2002) considère que les pratiques de lecture-écriture sont des manifestations du rapport à l’écrit : elles n’en feraient donc pas partie. Quant aux chercheuses canadiennes, elles considèrent plutôt que les pratiques font partie du rapport à l’écrit et dans ce cas, il s’agit d’une dépendance à double sens entre le rapport à l’écrit et les pratiques : « le rapport à l’écrit nourrit les pratiques qui, à leur tour, transforment le rapport à l’écrit » (Chartrand et Blaser, 2008 : 122 ; Armand et Maynard, 2015). De fait, les autrices ont proposé la dimension *praxéologique*. De leur côté, même si Armand et Maynard (2015 : 77) soutiennent l’existence de cette dimension praxéologique, elles ne la placent pas au même niveau que les autres dimensions : d’après elles, ladite dimension serait à distinguer des trois autres dimensions. Les observations de Chartrand et Blaser (2008 : 113) questionnent également la dynamique interne du rapport à l’écrit lorsqu’elles constatent une superposition partielle des dimensions affective et praxéologique. De fait, leurs travaux ont montré que le temps consacré à des activités de lecture et d’écriture ainsi que leur fréquence sont des indices non seulement de la dimension affective, mais également des activités réalisées et donc de la dimension praxéologique.

Dans le cadre de cette étude, je considère que les pratiques font partie du rapport à l’écrit (elles contribuent à le forger comme l’écrivent Chartrand et Blaser, 2008), mais qu’elles peuvent aussi en être des manifestations. Je parle alors de *double statut* des pratiques. Par conséquent et parce que ces pratiques peuvent concerner d’autres dimensions du rapport à l’écrit (la dimension *opinions et attitudes* dans le modèle de Barré-De Miniac (2000, 2008) le montre bien), elles ne peuvent faire l’objet d’une dimension à part entière. Tout comme les aspects affectifs (cf. Delebarre, 2022b, 2022c), chaque dimension est concernée par les pratiques.

⁶ Entre crochets dans cet extrait d’entretien, j’ai inséré des termes permettant d’appréhender plus aisément le sens du propos d’Izan. Ces ajouts prennent appui sur les explications qu’il a lui-même fournies durant l’entretien.

De fait, dans le modèle de Barré-De Miniac duquel je me suis largement inspirée, ces pratiques sont indissociables des représentations, des conceptions, des opinions et de façon générale, de tout ce qui constitue le rapport à l'écrit. En d'autres termes, les pratiques sont constitutives de chaque dimension du rapport à l'écrit et chaque dimension est donc constituée de pratiques. En somme, tout comme pour la dimension affective, je ne suis pas en faveur d'une séparation des pratiques et de la création d'une dimension spécifique.

De façon concrète, lors de la collecte puis du traitement des données, outre les entretiens semi-directifs menés, j'ai collecté des productions écrites dites *en trois jets* (ce qui signifie *en trois versions*). Il s'agissait d'un examen de contrôle continu de formation (CCF) mis en place pour les élèves de lycées professionnels. L'objectif pour les élèves était d'écrire une première fois à partir d'un sujet fourni puis de procéder à un travail de réécriture à deux reprises. L'objectif de cette démarche était double : 1) tenir compte des pratiques qui pour moi sont constitutives du rapport à l'écrit même s'il ne s'agit que d'un certain type de pratiques, et dans un contexte donné qui ici est scolaire mais qui est aussi le plus répandu pour les participants et 2) tenter d'articuler les discours (analysés durant les entretiens) avec ces pratiques réelles (et donc les diverses dimensions du rapport à l'écrit). De cette façon, le protocole méthodologique est cohérent vis-à-vis de mon positionnement théorique : les pratiques font partie du rapport à l'écrit mais elles en sont aussi des manifestations.

Pour procéder à la comparaison et l'analyse des productions écrites (17 versions produites par 10 des participants), j'ai choisi le logiciel Medite⁷. Ce dernier s'inspire de la génétique textuelle et permet de comparer les versions d'écrit sur la base des quatre opérations de base que sont la suppression, l'insertion, le remplacement et le déplacement. L'analyse de ces données ainsi que leur mise en relation avec celles obtenues par entretiens ont permis de mettre en évidence des profils de scripteurs puis d'émettre des hypothèses quant aux liens entre ces pratiques et les autres dimensions du rapport à l'écrit.

D'une part, certains scripteurs ont plutôt tendance à faire des modifications en profondeur dans leurs écrits en recourant très largement à des insertions et des suppressions. Je les ai appelés les « *bâtisseurs* ». Les entretiens montrent que ceux-ci (n=3) se montrent aussi en grande insécurité scripturale. Nous pouvons supposer que cette insécurité les encourage à douter de leurs productions écrites et donc à procéder à des modifications de plus grande ampleur. Il serait intéressant d'approfondir le potentiel lien entre le fait d'être en insécurité scripturale et la façon de faire évoluer sa production écrite. D'autre part, j'ai appelé les scripteurs procédant plutôt à un nettoyage dit de surface (Lumbroso parle de « *toiletage orthographique en surface* », 2010 : 179) les « *nettoyeurs* ». Ces derniers (n=4) procèdent plutôt à des remplacements qui concernent souvent l'aspect orthographique de leurs écrits : les accents, la ponctuation, les espaces, les traits d'union, l'accord en genre et en nombre ou encore les majuscules en sont des exemples.

Les entretiens montrent que ces mêmes élèves (les *nettoyeurs*) semblent particulièrement distants vis-à-vis de l'écrit, comme s'ils ne se sentaient pas concernés. C'est le cas d'André par exemple qui explique que l'écrit « *ah c'est pas trop [son] truc en fait* » et qui, malgré les diverses tentatives de l'enquêtrice, n'évoque jamais son point de vue au sujet de l'écrit et préfère mentionner « *les gens* » ou dire « *je sais pas* ». Il évoque volontiers les expériences des personnes qui l'entourent et qu'il observe, mais il ne rapporte jamais l'écrit à lui comme si l'écrit ne le concernait pas directement (qu'il s'agisse de ses représentations comme de ses

⁷ Le logiciel Medite est accessible à l'adresse suivante <http://obvil.lip6.fr/Medite/> et est issu de la collaboration entre des spécialistes de génétique textuelle de l'ITEM (Institut des Textes et Manuscrits Modernes) et des spécialistes d'intelligence artificielle de l'équipe ACASA du LIP6 (Laboratoire d'informatique de Paris 6 – Université Pierre et Marie Curie). Voir Ganascia et Fenoglio (s.d. ; 2006) pour plus d'informations sur ses utilisations.

pratiques). À l'inverse, ces mêmes profils peuvent se montrer très sûrs d'eux-mêmes (Mamadi illustre cette tendance), mais dans aucun des deux cas présentés, ces élèves se montrent en insécurité scripturale comme les premiers (les *bâtisseurs*). Lumbroso (2010 : 179) montre que pour ce second profil, il est souvent plus difficile d'envisager « les rapports entre la partie et le tout, entre la rature locale et le sens global, la microstructure de la phrase et la macrostructure du discours ». Cela expliquerait pourquoi il ne procède qu'à des modifications dites de surface.

Même si ces éléments sont à vérifier et à approfondir à l'avenir, ils semblent intéressants, car rappelant très concrètement l'importance de penser l'articulation des aspects théoriques et méthodologiques en amont et en aval de toute recherche. Dans le cas présent, cela a consisté en la collecte de données par entretiens et par collecte de productions écrites. Afin de vérifier ces pistes, plusieurs possibilités sont envisageables : l'une d'entre elles consisterait en un échange avec le scripteur à propos de son écrit. Comment se positionne-t-il vis-à-vis de cet écrit ? Comment a-t-il procédé pour obtenir l'écrit qu'il a rendu pour évaluation ? En est-il satisfait ? À quels défis a-t-il dû faire face ? Quelles stratégies a-t-il mises en place ? Ces questions ont été intégrées à mon protocole de collecte et de production de données, mais elles concernaient l'écrit de façon générale. En ciblant un écrit en particulier, nous pourrions espérer des réponses plus précises en fonction d'un type d'écrit ou d'un contexte spécifique.

Je précise que j'ai tenté d'intégrer cette phase méthodologique dans le protocole de collecte et de production des données, mais la réalité du terrain a constitué un frein réel : les emplois du temps des participants ou encore l'absentéisme relativement important au sein de l'établissement ont donné lieu à l'impossibilité de convenir d'un second entretien. Bien qu'à approfondir et confirmer, ces résultats sont toutefois encourageants et intéressants à prendre en compte.

4.3. Dynamique interne du rapport à l'écrit : proposition de schématisation

La recherche sur laquelle prend appui cet article a permis d'actualiser les propos de Barré-De Miniac (2000) affirmant que la notion de rapport à l'écrit n'est en aucun cas définitive : la liste des dimensions, mais aussi leurs définitions sont évolutives au fil des études menées et des situations didactiques observées (p. 118). Chartrand et Blaser ont aussi mis en évidence les limites de la notion qui pour elles « [...] n'apparaît pas opératoire pour la didactique du français puisque, d'une part, juxtaposant la dimension praxéologique aux dimensions affective, conceptuelle, et axiologique [...] » (2008 : 124). Tout comme Reuter quelques années auparavant, elles mettent en évidence que cet outil heuristique ne permet pas d'appréhender l'articulation et la hiérarchisation des dimensions du rapport à l'écrit (Reuter, 2004).

En effet, si le modèle de Barré-De Miniac (2000, 2002) a été opérationnel en permettant l'organisation et l'articulation des données lors de la conception du guide d'entretien puis de l'analyse, force est de constater qu'un certain nombre de questions restent en suspens : qu'en est-il de la nature des éléments qui constituent ce que les autrices appellent *dimensions* du rapport à l'écrit ? Comment ces dimensions interagissent-elles ? En contexte de langue seconde, comment les répertoires langagiers des apprenants sont-ils pris en compte dans la notion ? De quelle façon peut-on adapter la notion au contexte de langue seconde ? Quid des répertoires langagiers, mais aussi des environnements de socialisation que sont les environnements familiaux et scolaires ? Quelle place et quel statut accorder à ces éléments ? Sont-ils constitutifs du rapport à l'écrit ?

À ma connaissance, deux tentatives de schématisation abordant la dynamique interne du rapport à l'écrit ont été proposées (Armand et Maynard, 2015, Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). Toutefois, celles-ci sont basées sur le modèle canadien du rapport à l'écrit et aucune d'elles n'adopte une approche contextualisante telle que la mienne. En d'autres termes, aucun des deux schémas ne permet d'appréhender la nature des éléments constitutifs des dimensions du rapport à l'écrit ou encore l'influence des répertoires

langagiers et des environnements de socialisation des apprenants. Pour ma part, je me suis largement inspirée des travaux de Barré-De Miniac tout en adoptant une approche que j'ai qualifiée de *contextualisante* et cet effort d'illustration me semble essentiel en vue d'une utilisation du rapport à l'écrit sur le terrain par les enseignant·e·s et formateur·rice·s (je rejoins l'objectif visé par Blaser et al. en 2015).

Premièrement, au vu des résultats de la présente étude et de la revue de littérature effectuée, schématiser la notion requiert de distinguer les éléments constitutifs du rapport à l'écrit de ceux nécessaires à son analyse. Pour aboutir à cette affirmation, j'ai formulé et distingué deux questionnements : 1) quels sont les éléments constitutifs de la notion de rapport à l'écrit en contexte de FLS ? et 2) quels éléments ne sont pas constitutifs du rapport à l'écrit mais sont à prendre en compte lors de l'analyse de la notion, car ils influencent la construction et l'évolution du rapport à l'écrit de l'individu ? Cette distinction me semble essentielle si l'on souhaite appréhender la dynamique interne du rapport à l'écrit, car elle permet d'adopter une approche contextualisante sans devenir englobante et simplifiante (au sens de Morin, 2005).

Par ailleurs, il s'agit de se positionner sur deux niveaux d'observation : l'un adapté à la réalité du terrain et à l'analyse des données et l'autre, plutôt théorique ou conceptuel, permettant d'appréhender la nature des éléments constitutifs de la notion et leurs relations. Ces deux plans ou niveaux d'observation permettent selon moi d'envisager la dynamique interne du rapport à l'écrit⁸. Le schéma 1 présente le rapport à l'écrit sous forme de dimensions : le modèle *thématique* ou *dimensionnel* (Figure 1). Le schéma 2 présente la nature des éléments et comprend des représentations, des pratiques ainsi que des aspects affectifs (Figure 2).

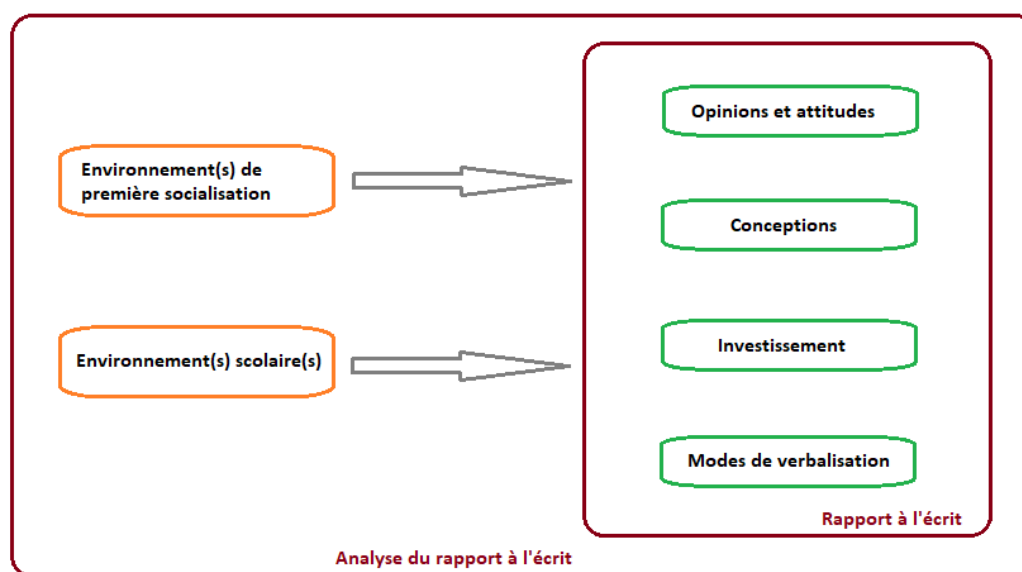


Figure 1 - Modèle dimensionnel du rapport à l'écrit

⁸ Même si bien sûr, il est impossible de schématiser une notion telle que celle du rapport à l'écrit en respectant pleinement sa complexité. Toutefois, bien qu'un schéma soit nécessairement simplifiant à mon sens, il a le mérite de rendre une notion plus maniable sur le terrain, au moins dans un premier temps. Je perçois le schéma comme une passerelle ou un pas vers la complexité réelle de la notion concernée.

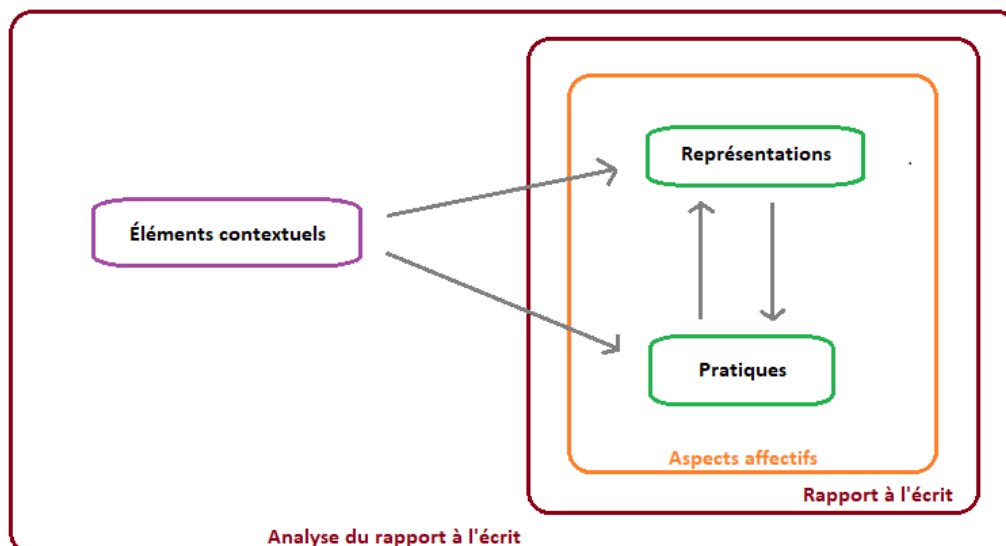


Figure 2 - Modèle théorique du rapport à l'écrit

Le modèle *dimensionnel* (Figure 1) met en évidence les dimensions, éléments constitutifs du rapport à l'écrit, en vert. Ces dimensions sont interreliées (lors des prochains écrits, il s'agira de mieux rendre compte de ce fait dans le schéma). Dans un cadre plus large comprenant l'ensemble des éléments à prendre en compte lors de l'analyse du rapport à l'écrit, outre les dimensions, on trouve les éléments *contextuels* en orange à savoir les environnements de première socialisation (familiaux) et les environnements scolaires. Ceux-ci exercent une influence sur la construction et l'évolution du rapport à l'écrit au fil du temps, lien matérialisé par les flèches grises. Ce modèle permet de prévoir, d'organiser, d'explorer puis d'analyser les données. Il correspond au niveau d'observation proposé jusqu'à présent par les études françaises et canadiennes et à celui que j'ai utilisé pour structurer et traiter les données collectées. Chaque dimension de ce niveau comprend des représentations, des pratiques et des aspects affectifs. Ces éléments sont constitutifs du rapport à l'écrit. En revanche, pour l'analyse du rapport à l'écrit, il convient de tenir compte des éléments que j'ai qualifiés de *contextuels*. Correspondant aux environnements de socialisation, ceux-ci permettent d'appréhender la construction et l'évolution du rapport à l'écrit voire à l'avenir de pouvoir l'anticiper en classe.

De son côté, le modèle *théorique* permet d'accéder à la dynamique interne du rapport à l'écrit en appréhendant la nature des éléments ainsi que leurs relations, ce que ne permet pas le premier niveau d'observation. Ce niveau montre que le rapport à l'écrit est constitué de représentations et de pratiques (en vert), elles-mêmes concernées par les aspects affectifs (cadre orange). Je précise que comme explicité dans un autre écrit (Delebarre, 2022b), les aspects affectifs sont pour moi transversaux : ils concernent toutes les dimensions du rapport à l'écrit. C'est pourquoi les représentations et les pratiques (qui correspondent aux quatre dimensions du rapport à l'écrit) sont concernées par les aspects affectifs. Pour l'analyse du rapport à l'écrit, il convient de tenir compte des éléments contextuels (cadre mauve) qui, comme dit précédemment, exercent une influence sur le rapport à l'écrit (indiquée par les flèches grises). Les deux cadres bordeaux permettent de rappeler la nécessaire distinction entre les éléments constitutifs du rapport à l'écrit d'une part, et les éléments non constitutifs mais à prendre en compte lors de l'analyse de la notion d'autre part.

Sans cette schématisation du rapport à l'écrit, le chercheur pourrait être tenté de cloisonner artificiellement des éléments du rapport à l'écrit et aboutir à des zones de chevauchements entre les dimensions (comme l'ont montré les travaux précédemment menés et précités), des incompréhensions, des impasses quant à l'utilisation et l'exploration de la notion.

En somme, ces deux schémas représentent une seule et même notion, celle du rapport à l'écrit. Ils servent des objectifs et des usages différents mais peuvent être complémentaires. En revanche, ces deux schémas ne sont aucunement définitifs : ils sont sans cesse questionnés en vue d'une amélioration. L'objectif reste que la notion et sa schématisation puissent être utiles aux enseignant·e·s et formateur·rice·s.

5. Conclusion et perspectives : recourir au rapport à l'écrit en didactique des langues

Cet article a mis en évidence quelques enjeux théoriques et méthodologiques inhérents à une première exploration du rapport à l'écrit en contexte de langue seconde par une approche contextualisante. L'enjeu principal a été d'adapter la notion d'un point de vue théorique et méthodologique aux spécificités du contexte, soit en prenant en compte les répertoires langagiers ainsi que les environnements de socialisation d'apprenants plurilingues. Cette approche a été particulièrement pertinente, car permettant de tenir compte de langues de tradition orale largement représentées dans le corpus et dans les établissements français.

Cette étude a permis d'affirmer que le rapport à l'écrit transcende les langues et les cultures des apprenants. Le rapport à l'écrit est complexe, singulier et évolutif, mais pas spécifique à une langue ou une culture donnée dans le répertoire langagier plurilingue. Ensuite, a été abordée la question des pratiques qui d'après les résultats, endossent un double statut : elles sont à la fois constitutives du rapport à l'écrit et des manifestations de celui-ci. De ces considérations et d'autres résultats (abordés dans d'autres écrits précités), j'ai proposé de schématiser le rapport à l'écrit. Pour cela, deux niveaux d'observation sont nécessaires : l'un est *dimensionnel* ou *thématique* et l'autre est *théorique*. Pour parvenir à cette schématisation, nous avons vu qu'il était essentiel de distinguer les éléments constitutifs du rapport à l'écrit d'une part, des éléments à prendre à compte lors de son exploration et son analyse d'autre part.

Comme évoqué *supra*, l'objectif est de présenter le rapport à l'écrit comme un outil central de la didactique du FLES qui doit être au service des enseignant·e·s et des formateur·rice·s. Je partage ici le point de vue de Blaser et al. (2015). Les interactions développées lors de cours et de formation montrent à quel point il serait pertinent d'intégrer la notion de rapport à l'écrit aux parcours de formation. Contrairement à ce que nos sociétés scripto-centrées (et le système scolaire en première position !) tentent de nous faire croire, l'écrit ne va pas de soi et outre les compétences acquises, non acquises, à acquérir ou non, il convient de questionner 1) la relation que les apprenant·e·s entretiennent avec l'écrit et de quelle façon celle-ci peut influencer leurs apprentissages, et 2) la relation que les enseignant·e·s de FLES entretiennent avec l'écrit et de quelle façon celle-ci peut influencer sur leurs pratiques d'enseignement ainsi que leurs choix pédagogiques. Questionner le rapport à l'écrit de l'enseignante et de l'apprenante signifie questionner la place et les objectifs de l'écrit en classe : quand et pourquoi utilise-t-on des supports écrits plutôt qu'oraux ? Quand et pourquoi l'enseignant·e recourt-il·elle au tableau ? Considère-t-on que l'écrit facilite la mémorisation du lexique ou la compréhension de documents oraux ? Considère-t-on qu'un·e apprenant·e qui prend des notes durant un cours est forcément un·e apprenant·e engagé·e ? Quid des modalités d'évaluation ? Ces questionnements permettraient de réfléchir aux conséquences de la tendance scripto-centriste du contexte scolaire français (Lahire, 1993) et des sociétés occidentales de façon plus globale (Calvet, 1984).

Références

Références bibliographiques

AUGER, N. (2010). *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Éditions des Archives Contemporaines.

- AUGER, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : Quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, 30(1), 57-66. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0057>.
- AUGER, N., & LE PICHON-VORSTMAN, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues : Construire des ponts entre les cultures*. ESF sciences humaines.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture [Texte imprimé] : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2008). La rapport à l'écriture : Une notion à valeur euristique. In CHARTRAND S.-G. & BLASER C. (Dir.) *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p.11-23). Presses universitaires de Namur Cedocef.
- BLANCHET P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethno sociolinguistique de la complexité* (2e éd.). Presses universitaires de Rennes.
- BLASER, C., LAMPRON, R., & SIMARD-DUPUIS, E. (2015). Le rapport à l'écrit : Un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63. http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure3_51.pdf.
- BOURDIEU, P. (2015 [1972]). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz.
- CALVET, L.-J. (1984). *La tradition orale*. PUF.
- CHARTRAND, S.-G., & BLASER, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Presses universitaires de Namur Cedocef.
- CHARTRAND, G., & PRINCE, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 32(2), 317-344. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3044>.
- DELEBARRE, J. (2022a). Explorer le rapport à l'écrit de lycéens plurilingues dont les répertoires langagiers présentent des langues et cultures africaines de tradition orale. Adopter une approche contextualisante et diachronique. *Synergie Italie*, 18.
- DELEBARRE, J. (2022b). Explorer le rapport à l'écrit en contexte de français langue seconde. Proposition méthodologique. *Les langues modernes*, 2, 81-88.
- DELEBARRE, J. (2022c). *Explorer le rapport à l'écrit en français langue seconde par une approche diachronique et contextualisante : Le cas d'élèves locuteurs de langues africaines de tradition orale*. [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3]. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03478498v1>.
- DOINEAU, E., & GODEFROY, J.-P. (2017). *Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés* (N° 598 ; Session ordinaire de 2016-2017, p. 116). Sénat.
- FLEURET, C. (2012). La littératie familiale, Exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes. In FLEURET, C. & MONTESINOS-GELET, I. (Dir.) *Le rapport à l'écrit, Habitus culturel et diversité* (p.15-34). Presses de l'Université du Québec.
- FLEURET, C. (2014). Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. *Diversité urbaine*, 14(2), 13. <https://doi.org/10.7202/1035423ar>.
- FLEURET, C., & AUGER, N. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : Opportunités et défis pour la classe. Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société. <https://isidore.science/document/10670/1.xtd0ta>
- GANASCIA, J.-G., & FENOGLIO, I. (2006). EDITE, un programme pour l'approche comparative de documents de genèse. *Genesis (Manuscrits-Recherche-Invention)*, 27(1), 166-168. <https://doi.org/10.3406/item.2006.1399>.
- GOODY, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. PUF.
- GOODY, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. La Dispute.
- GOODY, J., BAZIN, J., & BENZA, A. (1978). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.

- GUTIERREZ, A., LOWE, K., & GUENTHER, J. (2021). Indigenous student literacy outcomes in Australia : A systematic review of literacy programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 37-60. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1700214>.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme : Rhétorique publique, éthique et stigmates*. La Découverte.
- LAHIRE, B. (2012). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil.
- MILLET, M., & THIN, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et Politiques*, 54, 153-162. <https://doi.org/10.7202/012867ar>.
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE. (2020). *Rapport annuel d'activité 2019 — Mission Mineurs Non Accompagnés* (p. 43).
- MINISTÈRE DE LA JUSTICE. (2022). *Rapport annuel d'activité 2021. Mission mineurs non accompagnés* (p. 44). https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/285748.pdf
- MORIN, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- SAROT, A. (2016). L'illettrisme : Conséquence d'un rapport à une institution scolaire marqué par la hiérarchisation des cultures ethniques, régionales et sociales ? *Contextes et didactiques*, 8. <https://doi.org/10.4000/ced.637>.
- VINCENT, G., LAHIRE, B., & THIN, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In VINCENT G. (Dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (p.11-48). Presses Universitaires de Lyon.

Références aux sites internet

- GANASCIA, J.-G., & FENOGLIO, I. (s. d.). *EDITE MEDITE : un logiciel de comparaison de versions*. Consulté le 1 septembre 2020, à l'adresse <http://www.item.ens.fr/articles-en-ligne/>
- MONNIER, A. (2018). Habitus. In *Publictionnaire — Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. (Université de Lorraine, Centre de recherche sur les médiation, Huma-Num). <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/habitus/>

APPRENDRE UN MOT L2 ABSENT DANS MA LANGUE MATERNELLE : UNE ETUDE AUPRES D'APPRENANTS FRANCOPHONES DU CHINOIS DANS LA COMPREHENSION ECRITE

Enhao LEGER-ZHENG

enhao.leger-zheng@univ-tlse2.fr

Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique (EA4156), Université de Toulouse - Jean Jaurès, Toulouse

1. Lire, inférer et apprendre le vocabulaire

Le vocabulaire joue un rôle fondamental dans la compréhension d'un texte, il est pourtant impossible de maîtriser de manière exhaustive les mots d'une langue. Il n'est pas rare qu'on tombe sur un mot non familier pendant une lecture. À la rencontre d'un mot inconnu, l'inférence lexicale est une stratégie qu'un lecteur peut employer afin de déduire le sens de ce mot, à la lumière de ses connaissances et des indices contextuels (Haastrup, 2008).

Depuis longtemps, les enseignants et chercheurs remarquent que les enfants natifs sont capables de déduire le sens des mots inconnus rencontrés dans une lecture, sans aides extérieures (Werner & Kaplan, 1952). Selon Carnine et al. (1984), l'avantage de cette stratégie est que son utilisation est indépendante de la disponibilité d'un dictionnaire et des instructions spécifiques d'autrui. D'ailleurs, cela permet à l'apprenant de maintenir son attention sur le texte sans être interrompu. En langue seconde/étrangère (L2), l'inférence lexicale est la stratégie la plus utilisée par les apprenants lorsqu'ils rencontrent un mot inconnu dans la compréhension écrite (Qian, 2004). De nombreuses études ont été réalisées pour observer le processus de l'inférence lexicale (Nassaji, 2004) et examiner l'effet des éléments divers sur le processus et sur le résultat de l'inférence lexicale, tels que le niveau linguistique en L2 de l'apprenant (Haastrup, 1991), la disponibilité des indices nécessaires dans le contexte (Mori, 2003) et la connaissance du thème (Atef-Vahid *et al.*, 2013).

L'inférence lexicale est également considérée comme une stratégie importante de l'acquisition du vocabulaire. Des chercheurs ont constaté qu'en langue maternelle (L1), les enfants parviennent à déduire le sens d'un mot inconnu grâce au contexte, puis à retenir ce mot inféré (Nagy *et al.*, 1985, 1987). D'ailleurs, ces études montrent que les enfants et les jeunes apprenants natifs développent leur vocabulaire principalement par le biais de la lecture extensive hors du parcours scolaire. En L2, comme en L1, l'inférence du sens d'un mot inconnu peut aboutir à des gains lexicaux pour ce mot dans le lexique mental de l'apprenant (Fraser, 1999 ; Ghobadi *et al.*, 2016 ; Shao & Li, 2019). Selon l'hypothèse de De Bot *et al.* (1997), le processus d'inférer le sens d'un mot renvoie à l'activation d'un concept correspondant dans la mémoire à long terme de l'apprenant grâce aux indices repérés. L'attention portée à ce mot peut aboutir à la création d'un lemme vide dans le lexique mental de l'apprenant. Pendant l'inférence de ce mot, ce nouveau lemme est progressivement comblé par des informations lexicales repérées, ce qui conduit à l'acquisition de ce mot.

L'acquisition du vocabulaire subséquente à l'inférence lexicale représente un intérêt particulier en L2. Le développement lexical est un processus complexe et long. L'étude d'une L2 a majoritairement lieu en classe dans un contexte d'apprentissage hétéroglotte, ce qui signifie un nombre d'heures pédagogiques très limité. Le contexte hétéroglotte implique le manque de stimuli en dehors de la classe, ce qui complique le problème d'exposition insuffisante à la langue cible. De ce fait, l'acquisition du vocabulaire à la suite de l'inférence fournit une piste « auxiliaire » qui peut aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire en L2.

2. Lexicalisation et acquisition du vocabulaire à la suite de l'inférence

De nombreux éléments peuvent intervenir pendant l'inférence lexicale et avoir un impact sur le résultat de l'acquisition subséquente. Parmi ces éléments, la distance typologique, ou la similarité structurale, entre la L1 de l'apprenant et la L2 (Koda, 2007), est non négligeable. Un apprenant L2 adulte possède généralement de riches connaissances linguistiques et encyclopédiques grâce au développement de sa langue maternelle. Les connaissances acquises en L1 restent actives pendant les activités en L2 (Kroll *et al.*, 2010). La similarité L1-L2 implique la disponibilité des connaissances « réutilisables » dans l'apprentissage de la L2. Par exemple, dans l'étude de Paribakht & Tréville (2007) réalisée auprès de deux groupes linguistiques, pour inférer les mots anglais inconnus, le groupe francophone s'appuie plus souvent sur les connaissances linguistiques en L1 que le groupe persanophone. En particulier, seulement les apprenants francophones ont utilisé l'homonymie en L1 comme source de connaissance pour inférer les mots anglais.

En d'autres termes, quand on apprend une L2 typologiquement lointaine de sa L1, par rapport à une L2 similaire, moins de connaissances pré-acquises sont « transférables ». D'autant plus, l'apprenant risque davantage de tomber sur des mots L2 n'ayant pas d'équivalent lexical attesté dans sa L1, ou des mots non lexicalisés (Paribakht, 2005). Selon l'hypothèse de De Bot *et al.* (1997, cf. supra), l'inférence du sens d'un mot inconnu renvoie à l'activation d'un concept correspondant dans la mémoire à long terme de l'apprenant. Autrement dit, l'existence d'un concept pour ce mot a une importance fondamentale dans le résultat de la compréhension de ce dernier. Quand un mot L2 n'est pas lexicalisé dans la L1 de l'apprenant, son équivalent L1 est manquant, ainsi que le concept correspondant dans la mémoire à long terme de l'apprenant pour ce mot L2. Par conséquent, l'inférence du sens d'un mot L2 non lexicalisé est cognitivement plus coûteuse et plus difficile. Cela implique également que la nature de lexicalisation d'un mot L2 peut avoir des effets sur le processus et sur le résultat de l'inférence lexicale. Comme l'indique Paribakht (2005), au lieu d'activer un lemme lié à un concept correspondant dans le cas de l'inférence d'un mot L2 lexicalisé, le processus d'inférer un mot L2 non lexicalisé renvoie plutôt à la construction d'un lemme nouveau. Les résultats de l'étude Paribakht (2005) menée à ce sujet ont fourni une preuve : les apprenants persanophones se sont appuyés sur des sources de connaissances plus variées pour inférer le sens des mots anglais non lexicalisés en persan ; d'ailleurs, ils ont eu un taux de réussite presque trois fois plus faible pour l'inférence des mots anglais non lexicalisés que pour les mots lexicalisés. Les apprenants francophones dans l'étude de Paribakht & Tréville (2007) ont également eu un degré de réussite inférieur pour l'inférence des mots anglais non lexicalisés en français (28 % vs 34 % pour les mots anglais lexicalisés). En accord avec ces deux études, les résultats de l'étude de Fan & Zhang (2014) révèlent une plus grande difficulté chez les apprenants sinophones à inférer les mots anglais non lexicalisés en chinois (seulement 18 % des réponses sont entièrement correctes), par rapport à ceux lexicalisés (48 % des réponses sont entièrement correctes).

Les mots L2 non lexicalisés semblent également plus difficiles à retenir pour les apprenants. Dans l'étude de Paribakht (2005), les résultats du post-test immédiat après l'inférence lexicale montrent que les apprenants persanophones ont eu un meilleur score de rétention pour les mots anglais lexicalisés en persan (2,16/5) que pour les mots non lexicalisés (2,03/5). Dans l'étude de Chen & Truscott (2010) sur l'acquisition du vocabulaire via la lecture, les résultats du posttest immédiat après la lecture montrent qu'un apprenant sinophone peut obtenir un gain sémantique pour un mot anglais lexicalisé en chinois au bout de trois fois d'exposition, tandis que, pour un mot anglais non lexicalisé, il n'a quasiment aucun gain sémantique même au bout de sept fois d'exposition. Les chercheurs concluent alors qu'il est nécessaire de fournir davantage d'instructions explicites pour les mots L2 non lexicalisés. Dans le cadre des travaux de Heidari-Shahreza & Tavakoli (2016) concernant également l'acquisition du vocabulaire via la lecture, les apprenants persanophones de l'anglais L2 ont eu un score significativement meilleur pour la rétention immédiate des mots anglais lexicalisés en persan, par rapport à ceux non lexicalisés. En outre, deux semaines plus tard, lors

du post-test, les apprenants ont eu une diminution de score significative sur le plan sémantique seulement pour les mots anglais non lexicalisés en persan.

3. Questions de recherche

Malgré l'importance de la lexicalisation dans l'acquisition du vocabulaire à la suite de l'inférence en L2, il existe jusqu'à présent peu d'études dans ce domaine. Nous aimerions alors explorer davantage l'effet de la lexicalisation sur l'inférence et l'apprentissage du vocabulaire en L2 dans la compréhension écrite. Nous avons visé le cas où un francophone apprend le chinois L2. La langue chinoise est non alphabétique, et l'unité d'écriture de cette langue est le « caractère (字) ». Les caractères représentent un grand défi pour les apprenants dont la L1 est alphabétique, par exemple la langue française, et ce, dès le début de l'apprentissage. La langue chinoise est distante de la langue française non seulement au niveau linguistique, mais également au niveau socio-culturel. Cela signifie qu'un apprenant francophone risque de rencontrer plus souvent des mots chinois dont le concept est manquant en français, par rapport à une L2 proche comme l'espagnol ou l'italien.

Nous avons mené la présente étude dans le but d'examiner la possibilité pour un apprenant francophone d'apprendre des mots chinois inconnus rencontrés dans un texte. Précisément, nous nous sommes posés les questions suivantes autour de l'effet de la nature de lexicalisation des mots chinois :

- i) Un apprenant francophone procède-t-il différemment l'inférence pour un mot chinois non lexicalisé en français et celle pour un mot lexicalisé ?
- ii) Un apprenant francophone parvient-il à comprendre un mot chinois non lexicalisé en français présent dans un texte ? Si oui, l'apprenant a-t-il davantage de difficulté à comprendre un mot non lexicalisé qu'un mot lexicalisé ?
- iii) Un apprenant francophone parvient-il à retenir un mot chinois inféré qui est non lexicalisé en français ? Si oui, l'apprenant a-t-il davantage de difficulté à retenir un mot non lexicalisé qu'un mot lexicalisé ?

Au fil de notre lecture, nous avons émis les hypothèses suivantes : un apprenant francophone procède différemment au niveau de l'inférence du sens pour un mot chinois inconnu selon la nature de lexicalisation de ce mot ; un apprenant francophone parvient à comprendre un mot chinois non lexicalisé présent dans un texte, mais avec un degré de réussite plus faible par rapport à un mot chinois lexicalisé ; l'apprenant arrive, par la suite, à retenir à court et à long terme le mot chinois inféré qui n'est pas lexicalisé en français, mais avec plus de difficulté par rapport à un mot chinois lexicalisé.

4. Protocole de l'expérience

4.1. *Public visé*

Nous avons sollicité trente-trois étudiants universitaires francophones dont l'âge moyen est de 22 ans. Ayant un niveau intermédiaire, les participants avaient fait en moyenne 4 ans d'études en langue chinoise au moment de l'expérience, et ils connaissaient à ce moment-là plus de 600 mots chinois.

4.2. *Mots cibles*

En ce qui concerne le choix des mots cibles, nous avons consulté le Dictionnaire chinois-français (« 汉法词典 », 2001) ainsi que les avis des enseignants francophones du chinois L2. Nous avons enfin sélectionné 10 mots chinois lexicalisés (désormais L) en français et 10 autres mots non lexicalisés (désormais NL) (cf.

Tableau 1 pour les exemples des mots cibles de différente nature de lexicalisation). Nous avons ensuite rédigé deux textes narratifs, dans chacun desquels nous avons intégré 5 mots L et 5 mots NL. Les deux textes contiennent au total 639 caractères.

Lexicalisation	Mot cible	Signification
Lexicalisé	风筝	cerf-volant
	五颜六色	de diverses couleurs, multicolore
	在乎	prendre qch. à cœur, faire attention à
Non lexicalisé	白茫茫	d'une blancheur éclatante (immaculée) ; une immensité argentée
	还礼	faire un présent en retour, offrir un cadeau à son tour
	飘零	tomber en voltigeant

Tableau 1 - Exemples de mots cibles

4.3. Test VKS

Nous avons adapté le test VKS (« Vocabulary Knowledge Scale », Paribakht & Wesche, 1993) pour évaluer les connaissances lexicales chez nos participants sur les mots cibles. Nous avons utilisé une échelle de six niveaux afin d'examiner les connaissances lexicales sur les plans de la forme, du sens et de l'emploi pour un mot donné (Nation, 2014) chez nos participants. Lors d'un test VKS, parmi les six niveaux présentés ci-dessous, les participants devaient noter pour chaque mot cible le niveau correspondant à leur connaissance.

- Connaissance zéro : le niveau 1 correspond à la connaissance « jamais vu » du mot.
- Connaissance « forme » : les niveaux 2 et 3 correspondent à la connaissance seulement au niveau de la forme du mot, vague (niveau 2) ou certaine (niveau 3).
- Connaissance « forme + sens » : les niveaux 4 et 5 correspondent à la connaissance sémantique partielle (niveau 4) ou entière (niveau 5) pour un mot, en dehors de la connaissance formelle du mot. Si le participant note « niveau 4 » ou « niveau 5 » pour un mot cible, il doit donner le sens du mot pour justifier sa réponse.
- Connaissance « forme + sens + emploi » : le niveau 6 correspond à la connaissance intégrale du mot dans un contexte spécifique. Si le participant note « niveau 6 » pour un mot cible, il doit donner le sens du mot puis formuler une phrase en employant le mot en question.

4.4. Procédure

Une semaine avant la séance de l'inférence lexicale, nous avons fait passer un test VKS (VKS1) afin d'examiner les connaissances lexicales sur les mots cibles chez nos participants.

La séance de l'inférence lexicale a eu lieu sous forme d'entretien individuel. Le participant devait lire les textes testés, puis déduire le sens des mots cibles surlignés dans ces textes l'un après l'autre. Il a été demandé au participant d'inférer les mots cibles avec la méthode « penser à voix haute » exigeant que le participant verbalise simultanément tout ce qu'il pense pendant l'inférence d'un mot (Ericsson, 2006). À l'issue de la

séance, le participant a été demandé d'accomplir un exercice lacunaire concernant les mots cibles. L'objectif de cet exercice est de donner l'accès au participant aux sens corrects des mots inférés.

Respectivement deux semaines et quatre semaines après la séance de l'inférence lexicale, nous avons fait passer deux autres tests VKS (VKS2 et VKS3) auprès de nos participants sur les mots cibles.

5. Résultats

Selon le résultat du VKS1, certains participants connaissaient déjà quelques mots cibles. Ces cas ont été exclus de nos observations. Nous avons donc examiné 324 inférences pour les mots L et 330 inférences pour les mots NL, soit 654 inférences au total.

5.1. *Processus de l'inférence pour les mots L et NL*

Les entretiens d'inférence lexicale ont tous été enregistrés puis transcrits. Nous avons opté pour la typologie de Paribakht (2005) pour identifier les sources de connaissance utilisées par nos participants.

La typologie de Paribakht (2005) contient trois catégories, les sources non linguistiques, les sources linguistiques propres à la L1 ou à la Lx (une autre langue non L2 que l'apprenant connaît et/ou pratique), et les sources linguistiques propres à la L2. Cette dernière catégorie comporte trois sous-catégories de sources respectivement au niveau du discours, de la phrase contenant le mot inféré et du mot inféré. Il est à noter que, dans notre expérience, aucun participant n'a eu recours aux sources linguistiques propres à la L1/Lx. Les définitions des autres sources de connaissance, accompagnées des exemples extraits des entretiens, sont présentées ci-dessous.

- Sources non linguistiques : les connaissances encyclopédiques de l'apprenant, incluant sa connaissance du thème du texte.

Ex. « 白茫茫 (d'une blancheur éclatante [immaculée] ; une immensité argentée) », mot NL : *Puisqu'on parle de « beaucoup de neige », ça serait la transformation de la ville en une ville « toute blanche ».*

- Sources linguistiques L2, niveau du discours : le sens général du texte, du paragraphe ou des phrases voisines de la phrase contenant le mot inféré.

Ex. « 飘零 (tomber en voltigeant) », mot NL : *(Dans le paragraphe,) Ça parle de l'automne... la température commence à être douce...*

- Sources linguistiques L2, niveau de la phrase – ponctuation : les règles de ponctuation et leur signification.

Ex. « 还礼 (faire un présent en retour, offrir un cadeau à son tour) », mot NL : *Le contexte me dit que c'est un résultat puisqu'on introduit quelque chose tout début (avec un) deux-points.*

- Sources linguistiques L2, niveau de la phrase – contexte proche : le sens général de la phrase contenant le mot inféré.

Ex. « 风筝 (cerf-volant) », mot L : *Hm... (dans la phrase,) « s'il y a beaucoup de vent », Hm... Il y a peut-être quelque chose en rapport avec le vent.*

- Sources linguistiques L2, niveau de la phrase – grammaire : les propriétés syntaxiques ou les catégories grammaticales du mot inféré.

Ex. « 五颜六色 (multicolore) », mot L : *Je pense que c'est un adjectif pour qualifier... (après) le « de » [的, particule marquant un rapport déterminant/déterminé], de petites fleurs.*

- Sources linguistiques L2, niveau du mot – association/collocation : l’association entre le mot inféré et un autre mot familier ou une expression.

Ex. « 在乎 (prendre qch. à cœur, faire attention à) », mot L : *Hm j’ai vu « ye bu » (dans la phrase), et ça me directement fait penser à « pas du tout » en chinois (qui est « yi dian’r ye bu »).*

En outre, nous avons identifié des indices spécifiquement liés aux caractéristiques de la langue chinoise. Nous avons alors ajouté des sources de connaissance concernant les particularités linguistiques du chinois :

- Sources linguistiques L2, niveau du mot – sens d’un caractère constitutif du mot : déduction du sens d’un mot à partir du sens d’un caractère au sein de ce mot.

Ex. « 还礼 (faire un présent en retour) », mot NL : *Peut-être ils utilisent cet argent pour donner aux autres d’autres cadeaux, parce que c’est le « li » [le deuxième caractère 礼] de « liwu » [礼物 cadeau].*

- Sources linguistiques L2, niveau du mot – forme d’un caractère constitutif du mot : l’identification d’un caractère constitutif et/ou la déduction du sens de ce caractère à partir de son composant.

Ex. « 飘零 (tomber en voltigeant) », mot NL : *Je pense que je connais le caractère séparément. (À droite il y a) le « vent 风 » et (à gauche il) y a le « xi 西 »... ou le caractère qui semble un peu à « yao 要 ».*

- Sources linguistiques L2, niveau du mot – son d’un caractère constitutif du mot : l’identification de la prononciation d’un caractère par le biais de son composant.

Ex. « 飘零 (tomber en voltigeant) », mot NL : *Le premier caractère « feng 风 »... J’ai un doute sur le premier caractère. Mais la partie droite, vu que c’est « feng 风 »... ça donne la prononciation du caractère, dans beaucoup de cas.*

- Sources linguistiques L2, niveau du mot – mode de constitution du mot : la façon à laquelle est constitué un mot ou la relation entre les caractères constitutifs.

Ex. « 五颜六色 (multicolore) », mot L : *Et donc pour moi, ça serait un « chengyu », en quatre caractères, une expression figée, pour décrire les couleurs des fleurs et le printemps.*

Selon les entretiens transcrits, les participants ont utilisé en moyenne plus de deux sources de connaissance différentes pour inférer un mot chinois inconnu. L’ensemble des inférences de mot, ayant engagé deux sources de connaissance et au-delà, représente 82,1 % des inférences observées. Les sources de connaissance non linguistiques étant peu présentes (4,8 %), les sources linguistiques propres à la L2 au niveau phrastique sont les plus utilisées (54,8 %), suivies par celles au niveau du mot (37,3 %) (Figure 1). Les sources les plus fréquemment utilisées pour inférer les mots chinois inconnus sont le contexte proche (36,9 %), le sens d’un caractère constitutif (19,5 %), la grammaire (17,6 %) et la forme d’un caractère constitutif (14 %).

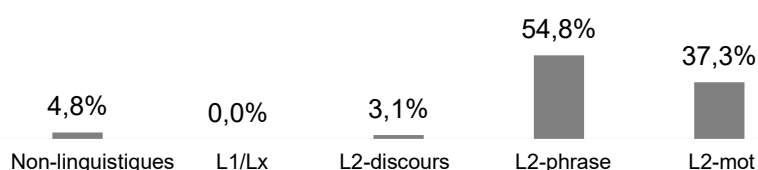


Figure 1 - Poids des sources de connaissance diverses utilisées dans l’inférence des mots chinois

Nos participants ont utilisé en moyenne 2,3 sources différentes pour inférer les mots cibles L et 2,4 sources pour inférer les mots NL. La différence à ce sujet entre les deux catégories de mot n’est pas significative.

Les poids des quatre sources de connaissance principalement utilisées dans l'inférence pour les mots L et les mots NL sont montrés dans la Figure 2 ci-dessous. Nous pouvons constater que le contexte proche est la source la plus fréquemment utilisée dans l'inférence pour les mots L, autant pour les mots NL. Selon les analyses statistiques avec le modèle linéaire général univarié, le poids de l'utilisation de la grammaire est significativement plus important dans l'inférence pour les mots L que dans celle pour les mots NL ($p = 0,00$). En revanche, l'utilisation du sens d'un caractère au sein du mot inféré est plus prononcée dans l'inférence pour les mots NL que pour les mots L ($p = 0,00$). Quant au poids de la source formelle d'un caractère constitutif du mot inféré, la différence d'utilisation entre les inférences des mots L et des mots NL est relativement importante (13 % pour les mots L vs 15 % pour les mots NL). Mais cette différence n'est pas statistiquement significative ($p = 0,08$).

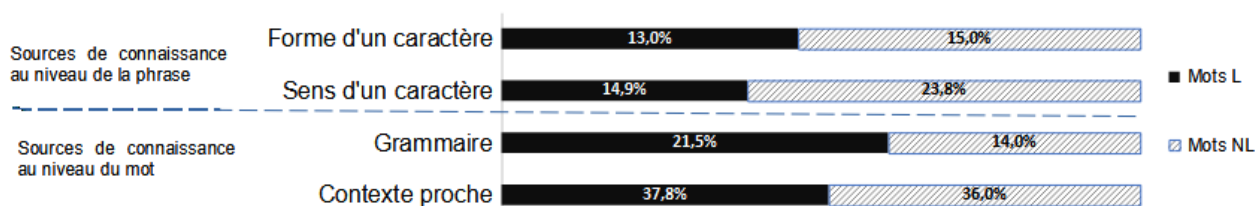


Figure 2 - Poids des sources de connaissance principales utilisées dans l'inférence des mots chinois L et NL

Les résultats révèlent que globalement, pour inférer les mots L, les participants ont préféré les indices au niveau phrastique (59,5 % vs 50,2 % pour les mots NL), tandis qu'ils se sont plus inspirés par les indices au sein du mot pour déduire les sens des mots NL (42,6 % vs 31,7 % pour les mots L). Cela semble valider notre hypothèse sur une différence de processus entre l'inférence d'un mot chinois lexicalisé et celle d'un mot non lexicalisé.

5.2. Scores de l'inférence pour les mots L et NL

Afin de pouvoir réaliser des analyses quantitatives, nous avons utilisé une échelle de cinq niveaux pour noter les réponses sur le sens des mots cibles obtenues lors de l'inférence lexicale, de 0 point à 1 point selon le rapprochement au sens correct du mot inféré.

Les réponses erronées sont notées 0. Outre ceci, 133 inférences, soit 20,3 % des 654 inférences observées, se sont trouvées abandonnées (c'est-à-dire que les participants n'ont pas pu donner une réponse sur le sens d'un mot inféré). Ces inférences abandonnées sont également notées 0 point. Les réponses notées 0 représentent 62,1 % de la totalité des 654 réponses d'inférence. Le poids des réponses partiellement correctes et celui des réponses entièrement correctes sont respectivement de 29,2 % et de 8,7 %. (Figure 3)

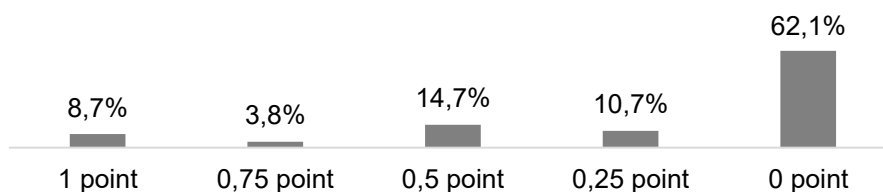


Figure 3 - Répartition des réponses d'inférence pour les mots chinois selon le score

Les participants ont eu un moyen de 0,22 point pour les 654 inférences de mot observées, le score maximal étant 1 point. Le score moyen pour l'inférence des mots L est de 0,19 point, mais de 0,25 point pour l'inférence des mots NL. La différence de score entre les mots de différente nature de lexicalisation est significative selon les analyses statistiques avec T-test bilatéral ($p = 0,01$). La répartition des réponses d'inférences selon le score pour les mots L et NL est montrée dans la Figure 4. Proportionnellement, nos participants ont donné plus de réponses partiellement correctes pour les mots chinois NL (47,9 % vs 10,2 %

pour les mots L), mais davantage de réponses entièrement correctes pour les mots L (13,9 % vs 3,6 % pour les mots NL).

Parmi les sources de connaissance utilisées par nos participants pour inférer les mots cibles, nous avons observé un lien étroit entre l'utilisation du sens d'un caractère constitutif du mot inféré et le degré de réussite de l'inférence de ce mot. Cette source de connaissance a été utilisée dans 63,9 % des inférences entièrement réussies. Ce poids se révèle encore plus important dans les inférences partiellement réussies, soit de 75,4 %.

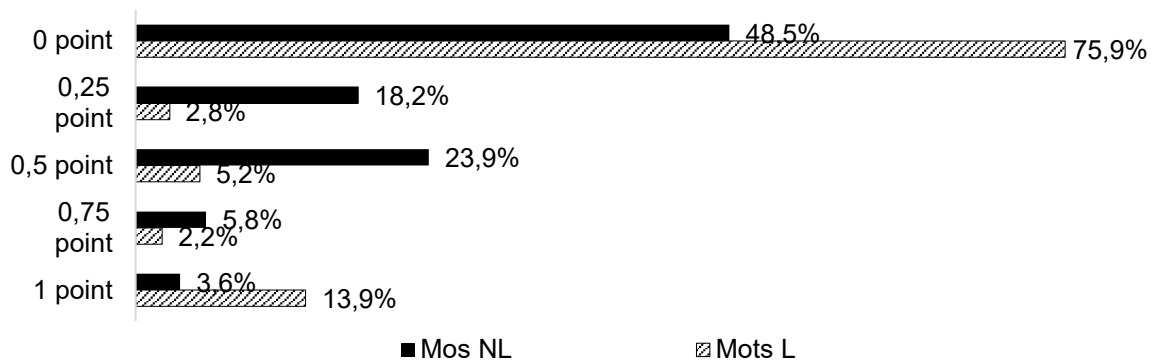


Figure 4 - Répartition des réponses d'inférence pour les mots chinois L et NL selon le score

En résumé, nos participants parviennent à comprendre le sens d'un mot chinois inconnu présent dans un texte, quelle que soit la nature de lexicalisation de celui-ci. Cependant, le taux de réussite de l'inférence est globalement médiocre. Selon les scores d'inférence pour les mots L et les mots NL, nos participants ont eu une meilleure performance pour inférer les mots chinois non lexicalisés en français que ceux lexicalisés. Nous avons émis une hypothèse sur l'effet négatif de la non-lexicalisation sur la compréhension d'un mot chinois grâce aux contextes. Les résultats présentés ci-dessus n'ont donc pas validé notre hypothèse.

5.3. Gains lexicaux à court et à long terme pour les mots inférés L et NL

Nous examinons maintenant les résultats des post-tests ayant lieu respectivement deux semaines et quatre semaines après la séance de l'inférence lexicale. Les résultats sur la rétention subséquente des mots inférés se révèlent-ils aussi « inattendus » ?

Selon les réponses de nos participants, du VKS1 (prétest, 7 jours avant la séance de l'inférence) au VKS3 (posttest, 28 jours après l'inférence), la proportion des mots, sur lesquels les participants avaient une connaissance zéro, a diminué de 62,7 % à 11,9 % ; le poids des mots sur lesquels les participants avaient une connaissance formelle et sémantique a augmenté de 1,5 % à 21,8 %. Enfin, au stade pré-inférence, aucun participant ne savait employer l'un des mots cibles dans un contexte. Au VKS3, des participants ont réussi à produire une phrase correcte avec certains mots (Figure 5). Selon les analyses statistiques réalisées conformément au modèle mixte pour les variables ordinales, l'évolution des connaissances lexicales sur divers plans chez nos participants sur les mots cibles est significative ($p = 0,00$).

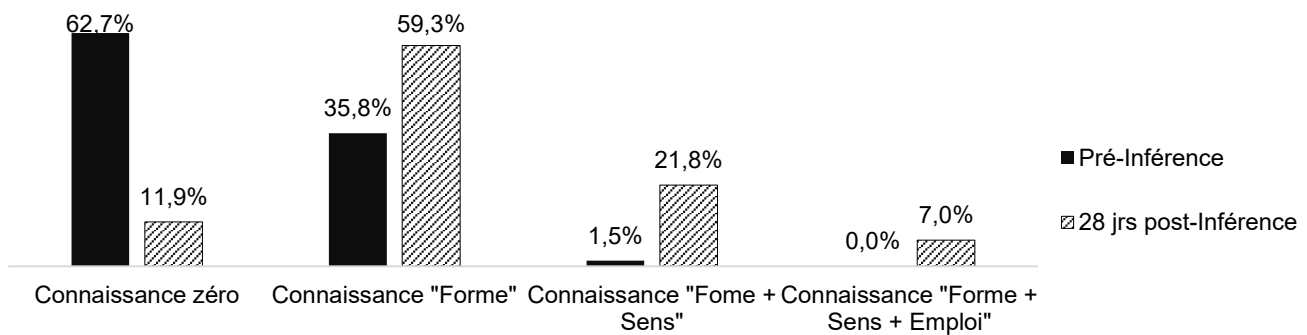


Figure 5 - Évolution des connaissances lexicales sur les mots chinois

Sur le plan sémantique, afin d'évaluer la rétention des mots cibles chez nos participants, nous avons noté les réponses obtenues lors des post-tests (VKS2 et VKS3) selon le même barème appliqué pour la notation des réponses d'inférence lexicale.

Selon les résultats des deux post-tests, bien que nos participants aient mieux réussi l'inférence pour les mots cibles NL (0,25 point), le score de rétention en moyenne pour les mots de cette catégorie a connu une chute de 24 % à la phase post-inférence (0,19 point au VKS2 et au VKS3). Quant aux mots cibles L, le score de rétention sémantique a augmenté respectivement de 15,8 % au VKS2 (0,22 point) et de 42,1 % au VKS3 (0,27 point), par rapport au score de l'inférence (0,19 point). L'évolution de la rétention sémantique ultérieure pour les mots L et celle pour les mots NL s'avèrent opposées, selon les courbes de tendance. (Figure 6)

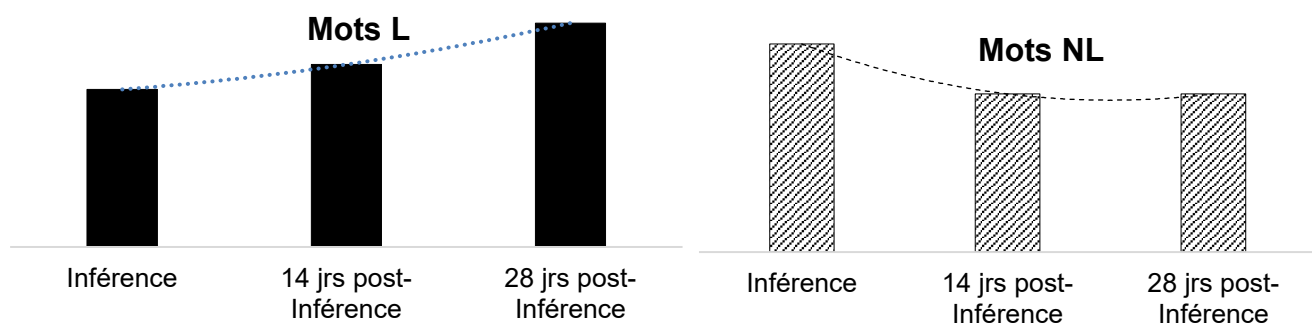


Figure 6 - Évolution de la connaissance sémantique pour les mots chinois L et NL

L'évolution de la connaissance sémantique sur les mots L chez nos participants est statistiquement différente de celle sur les mots NL, selon les analyses avec le modèle mixte linéaire ($p = 0,01$). Nos participants ont donc pu retenir les sens des mots chinois non lexicalisés en français, mais avec plus de difficulté par rapport à ceux lexicalisés. Ces résultats valident donc notre troisième hypothèse sur l'effet négatif de la non-lexicalisation d'un mot chinois sur sa rétention ultérieure.

6. Discussion

En termes de processus de l'inférence, nos résultats montrent que nos participants ont eu recours à un panel de sources de connaissance variées pour inférer le sens d'un mot chinois inconnu rencontré dans une lecture, indépendamment de la nature de lexicalisation de ce mot. La différence de diversité au niveau des sources de connaissance utilisées pendant l'inférence pour les mots L et les mots NL n'est pas significative. Les indices au niveau phrastique sont importants pour l'inférence des mots chinois des deux catégories, lexicalisés et non lexicalisés, notamment le sens de la phrase comportant le mot inféré. Cependant, le poids de cette catégorie de sources est très prononcé par rapport aux autres catégories dans l'inférence pour les mots L

(presque 60 %) ; pour inférer les mots NL, nos participants ont eu un appui important sur cette catégorie (50 %), aussi sur celle au niveau du mot (43 %). Cela est en accord avec les résultats des études en anglais L2 focalisant sur la lexicalisation : les apprenants ont un choix de sources de connaissance plus variées pour inférer les mots L2 non lexicalisés dans leur L1, par rapport aux mots lexicalisés (Paribakht & Tréville, 2007 ; Fan & Zhang, 2014). Nous pouvons dire que cela est probablement lié à l'absence d'un équivalent en français, donc d'un concept correspondant dans la mémoire de nos participants, pour les mots chinois NL. Il est possible que la phrase comportant un mot chinois NL, la piste d'indice principale, ne fournisse pas suffisamment d'informations pour que les participants puissent comprendre ce mot. Nos participants doivent alors s'inspirer d'autres pistes, à savoir un contexte plus large (au niveau du discours) ou plus petit (au niveau du mot). Comme l'indiquent Paribakht & Tréville (2007, p.417), « [L]es sujets qui se sont davantage fiés aux indices parsemés dans le discours pour inférer le sens des mots non lexicalisés ont manifesté leur besoin d'un bassin d'information plus large pour soutenir leur effort de déduction du sens des mots non lexicalisés. »

Au niveau du résultat de la compréhension des mots chinois inconnus grâce aux contextes, globalement, nos participants du niveau intermédiaire en chinois L2 ont montré une grande difficulté : 60 % des réponses sont notées 0 point, dont plus de 20 % concernent des inférences abandonnées. Nos participants ont mieux réussi l'inférence pour les mots NL que pour les mots L, un résultat opposé à ceux des études susmentionnées réalisées en anglais L2. Afin de comprendre cela, nous avons examiné les 20 mots cibles sélectionnés, dont 19 sont composés de deux caractères (par exemple, 风筝, *cerf-volant*), voire plus (par exemple, 白茫茫, *d'une blancheur argentée immense* et 五颜六色, *multicolore*). Nous avons constaté que les mots cibles NL comportent plus de caractères connus par nos participants que les mots L sélectionnés. En chinois contemporain, la grande majorité des mots sont constitués de plusieurs caractères. Il n'est pas rare qu'un caractère constitutif d'un mot chinois ait un apport sémantique important au sens global de ce mot. Dans le cas où l'apprenant connaît un ou plusieurs caractères constitutifs d'un mot chinois nouveau qui est sémantiquement transparent (c'est-à-dire la signification du mot est étroitement liée au sens de ses caractères constitutifs), l'apprenant parvient à comprendre au moins partiellement ce mot nouveau. À titre d'exemple, dans le mot cible « 白茫茫, *d'une blancheur argentée immense* », non lexicalisé en français, « 白, *blanc* », est un caractère courant et connu par nos participants. Beaucoup d'entre eux ont alors proposé, lors de l'inférence, une réponse liée à la couleur blanche pour le sens de ce mot.

Cela peut également expliquer que nos participants ont eu davantage de réponses partiellement correctes pour les mots NL que pour les mots L. Paribakht (2005) souligne dans ses conclusions que, bien qu'un concept existant dans la mémoire à long terme de l'apprenant puisse faciliter l'inférence d'un mot inconnu, il n'est pas toujours essentiel pour comprendre le sens d'un mot non lexicalisé qui est conceptuellement familier. La chercheuse explique que :

« la familiarité des apprenants avec les composants conceptuels constitutifs de l'item lexical (c'est-à-dire lorsque les concepts de composants existent dans le système conceptuel) peut leur permettre de paraphraser mentalement le sens du mot dans leur L1 et de comprendre au moins partiellement son sens. Dans ce cas-là, l'élément lexical inconnu est traité à un degré suffisant pour la compréhension » (Paribakht, 2005 : 730).

Dans le cas de notre étude, la connaissance sémantique sur les caractères constitutifs des mots NL semble avoir permis à nos participants de comprendre ces mots, même si dans la majorité des cas il s'agit d'une compréhension partielle. En revanche, nos résultats montrent que le degré de réussite entière pour l'inférence des mots L est presque quatre fois plus important que celui pour les mots NL. Dans l'étude de Paribakht (2005), l'écart du degré de réussite entière entre les mots L et NL est également remarquable (respectivement

17 % et 6 %). Cela confirme que la disponibilité d'un équivalent lexical en L1 de l'apprenant pour un mot L2 a un effet positif sur la compréhension entière du mot L2.

Enfin, les résultats des trois tests d'évaluation révèlent globalement une évolution significativement positive des connaissances lexicales sur les 20 mots chinois chez les apprenants francophones, en particulier sur les plans formel et sémantique. Cette évolution concerne les mots chinois lexicalisés en français, ainsi que les mots non lexicalisés. Cela fournit une preuve solide au sujet de la possibilité pour les apprenants francophones d'apprendre de nouveaux mots chinois via la compréhension écrite.

Précisément, au niveau de l'évolution de la connaissance sémantique, le score de l'inférence en moyenne pour les mots NL est supérieur à celui pour les mots L de 33 % ; 14 jours plus tard, le score du rappel du sens des mots L devance celui des mots NL de 16 % ; au bout de 28 jours, l'écart entre les deux scores continue à croître jusqu'à ce que le score en moyenne des mots L soit supérieur à celui des mots NL de 42 %. Compte tenu des évolutions opposées de la connaissance sémantique sur les mots L et NL, il est raisonnable de conclure que, par rapport à un mot chinois lexicalisé en français, il est plus difficile pour un apprenant francophone de retenir le sens d'un mot chinois non lexicalisé à court et à long terme. Nous pensons que cette difficulté est liée au fait que le concept correspondant est absent dans la mémoire à long terme des apprenants francophones pour un mot chinois NL. Quand on apprend un mot L2, le lemme de ce mot L2 est lié à son équivalent en L1 qui correspond à un concept. Les informations lexicales du lemme L1 seront transférées vers le lemme L2 au fur et à mesure de l'utilisation de ce mot L2, jusqu'à ce qu'un lien direct soit établi entre le lemme L2 et le concept correspondant (Jiang, 2004). Dans le cas où un mot L2 non lexicalisé, ce nouveau lemme L2 est possiblement alimenté par plusieurs lemmes L1 correspondant chacun à un concept connexe. Cela représente une plus grande complexité par rapport à un mot L2 lexicalisé. Cette complexité se manifeste aussi au moment du rappel sémantique de ce mot non lexicalisé, parce que l'apprenant risque davantage d'activer partiellement les concepts connexes.

7. Conclusions

Nous avons mené cette étude auprès d'apprenants francophones du chinois L2, afin d'examiner la possibilité pour un apprenant francophone d'apprendre un mot chinois inconnu rencontré dans une lecture. Nous nous sommes penchées sur la nature de lexicalisation d'un mot chinois en français, qui signifie l'existence d'un équivalent lexical pour un mot L2 dans la L1 des apprenants. Notre analyse s'est focalisée sur l'effet de la lexicalisation d'un mot chinois sur le processus et le résultat de l'inférence du sens de ce mot, ainsi que sur les gains lexicaux retenus pour ce mot à court et à long terme chez les apprenants francophones.

Nos résultats montrent qu'un apprenant francophone puise des sources de connaissance variées pour comprendre un mot chinois inconnu, lexicalisé ou non en français, présent dans un texte. Le sens de la phrase comportant ce mot est la piste d'indice principale. Toutefois, l'apprenant a besoin d'un ensemble de sources d'indice plus variées pour inférer un mot chinois non lexicalisé en français qu'un mot lexicalisé, probablement à cause de l'absence d'un équivalent en français, c'est-à-dire le manque d'un concept correspondant. La nature de lexicalisation peut donc influencer le processus de l'inférence du sens d'un mot chinois en termes de sources de connaissance utilisées.

Quant au résultat de l'inférence, la nature de lexicalisation d'un mot chinois n'est pas le facteur définitif dans la compréhension de ce mot. Les apprenants francophones parviennent à comprendre le sens d'un mot chinois non lexicalisé grâce aux connaissances de différente nature, notamment les connaissances sémantiques des caractères constitutifs du mot. Ceci dit, il ne faut pas ignorer l'effet facilitateur de la disponibilité d'un équivalent en L1, dans le cas d'un mot L2 lexicalisé, sur une compréhension entière du mot L2.

Les apprenants francophones parviennent à retenir ultérieurement un mot chinois inféré qui n'est pas lexicalisé en français. Cependant, leur faible performance au niveau des mots chinois non lexicalisés, par rapport à ceux lexicalisés, lors du rappel du sens, montre un effet négatif de l'absence d'un équivalent L1 sur la rétention sémantique à court et à long terme. Le lemme d'un nouveau mot L2 non lexicalisé est possiblement alimenté par plusieurs mots L1 liés chacun à un concept connexe. Il semble que cela exige davantage d'efforts cognitifs pour les apprenants par rapport à un transfert lexical un à un dans le cas d'un mot L2 lexicalisé.

En définitive, nous suggérons aux enseignants d'une L2 d'adopter la compréhension écrite comme piste auxiliaire dans l'enseignement du vocabulaire, en classe et hors de l'école. Afin que cela puisse porter ses fruits, l'enseignant doit préparer des supports de lecture compréhensibles, avec un contexte riche d'indices nécessaires pour inférer le sens des mots nouveaux qui y sont intégrés. Concernant un mot L2 pour lequel on ne trouve pas d'équivalent dans la L1 de l'apprenant, il est nécessaire pour l'enseignant de fournir davantage d'instructions explicites et de proposer plus d'activités lexicales autour de ce mot.

Remerciement

Nous tenons à remercier M. Saïd Jmel, appui en statistiques aux projets scientifiques à l'Université de Toulouse Jean Jaurès, pour son aide généreuse et précieuse pendant les analyses statistiques des données de notre étude.

Références

- ANDERS ERICSSON, K. (2006). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. In K. ANDERS ERICSSON K. AK., CHARNNESS, N., FELTOVICH, P. J. & Hoffman R. R. (Eds.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, (p.223-242). Cambridge University Press.
- ATEF-VAHID, S., MAFTOON, P. & ZAHEDI, K. (2013). Topic familiarity, passage sight vocabulary, and L2 lexical inferencing : An investigation in the Iranian EFL context. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(4): 79-99. <https://consortiacademia.org/10-5861jrsll-2012-216/>.
- CARNINE, D., KAMEENUI, E. & COYLE, G. (1984). Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words. *Reading Research Quarterly*, 19(2): 188-204.
- CHEN, C. & TRUSCOTT, J. (2010). The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 31(5): 693-713. <https://doi.org/10.1093/applin/amq031>.
- DE BOT, K., PARIBAKHT, T. S. & WESCHE, M. (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition : Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3): 309-329. doi:10.1017/S0272263197003021.
- Dictionnaire chinois-français 汉法词典. (2001). 商务印书馆 The Commercial Press.
- FAN, L. & ZHANG, J. (2014). 汉语词汇化对英语词汇推理加工过程影响的研究 A study on the influence of Chinese lexicalization on lexical inferencing in English. *外语与外语教学 Foreign Languages and Their Teaching*, 6: 50-55.
- FRASER, C. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2): 225-241. doi:10.1017/S0272263199002041.
- GHOBADI, M., SHAHRIAR, M. & AZIZI, A. (2016). Short-term and long-term effects of incidental vocabulary acquisition and instructed vocabulary teaching. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(4), 212-218. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.4p.212>.
- HAASTRUP, K. (1991). *Lexical inferencing procedures, or, talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Gunter Narr Verlag.

- HAASTRUP, K. (2008). Lexical inferencing procedures in two languages. In ALBRECHTSEN, D., HAASTRUP, K. & HENRIKSEN, B. (Eds.) *Vocabulary and writing in a first and second language: Processes and development* (p.67-111). Palgrave Macmillan, London.
- HEIDARI-SHAHREZA, M. A. & TAVAKOLI, M. (2016). The effect of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition by Iranian EFL learners. *The Language Learning Journal*, 44(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.708051>.
- JIANG, N. (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *The Modern Language Journal*, 88(3), 416-432. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00238.x>.
- KODA, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57(2), 1-44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00411.x>.
- KROLL, J. F., VAN HELL, J. G., TOKOWICZ, N. & GREEN, D. W. (2010). The revised hierarchical model: A critical review and assessment. *Bilingualism: language and cognition*, 13(3), 373-381. DOI : 10.1017/S136672891000009X.
- MORI, Y. (2003). The roles of context and word morphology in learning new Kanji words. *The Modern Language Journal*, 87(3), 404-420. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00198>.
- NAGY, W., ANDERSON, R. & HERMAN, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270. <https://doi.org/10.3102/0002831202400>.
- NAGY, W., HERMAN, P. & ANDERSON, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- NASSAJI, H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Canadian Modern Language Review*, 61(1), 107-135. <https://doi.org/10.3138/cmlr.61.1.107>.
- NATION, I. S. P. (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language*, 26(2), 1-16. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/303>.
- PARIBAKHT, T. S. (2005). The influence of first language lexicalization on second language lexical inferencing : A study of Farsi-speaking learners of English as a foreign language. *Language Learning*, 55(4), 701-748. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00321.x>.
- PARIBAKHT, T. S. & TREVILLE, M.-C. (2007). L'inférence lexicale chez des locuteurs de français et des locuteurs de persan lors de la lecture de textes anglais : Effet de la lexicalisation en première langue. *The Canadian Modern Language Review*, 63(3), 399-428. <https://doi.org/10.3138/C271-Q11L-6084-7848>.
- PARIBAKHT, T. S. & WESCHE, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 09-29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v11i1.623>.
- QIAN, D. D. (2004). Second language lexical inferencing: Preferences, perceptions and practices. In BOGAARDS, P. & LAUFER, B. (Éds.) *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, and Testing* (p.155-169). Benjamins.
- SHAO, J. & LI, B. (2019). 汉语作为第二语言阅读中伴随性词汇习得的方式及成效 Assessing the effectiveness of incidental lexical processing strategies in L2 Chinese reading. *华文教学与研究 TCSOL Studies*, 2: 71-80.
- WERNER, H. & KAPLAN, E. (1952). The acquisition of word meanings : A developmental study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 15(1).

LES INTERROGATIVES PARTIELLES DIRECTES : ETUDE DES USAGES DE JEUNES ENFANTS FRANCOPHONES

Pauline GILLET

pauline.gillet@univ-lorraine.fr

ATILF, CNRS & Université de Lorraine, Nancy, France

1. Introduction

Notre étude s'intéresse aux interrogatives partielles directes, c'est-à-dire les interrogatives qui comportent un mot interrogatif, produites par des enfants francophones âgés de 2 à 5 ans lors d'interactions orales majoritairement spontanées (en contexte familial ou scolaire) adultes-enfants ou enfants-enfants. Plus précisément, notre travail se donne pour objectif de décrire l'évolution formelle des interrogatives partielles chez les enfants francophones. Nous nous intéresserons en particulier à l'ordre d'émergence ainsi qu'à la fréquence d'emploi des mots interrogatifs et des constructions interrogatives dans les productions de ces jeunes locuteurs. Aussi, nous nous focaliserons sur la position des différents mots interrogatifs dans l'énoncé.

2. Interrogatives partielles directes en français contemporain

La langue française se différencie de nombreuses autres langues par la diversité des tournures interrogatives en usage. Pour preuve, les linguistes distinguent généralement pas moins de dix constructions interrogatives partielles directes (IPD) différentes attestées dans l'hexagone (Coveney, 2011 ; Gadet, 1989 ; Quillard, 2001). Parmi les plus courantes figurent l'*in situ* (SVQ) (1.a), l'antéposition simple (QSV) (1.b), la construction en *est-ce que* (QESV) (1.c) ou bien encore l'inversion sujet-verbe (QVS) (1.d) (Boucher, 2009, 2010).

(1)a. *tu vas où ?*

b. *où tu vas ?*

c. *où est-ce que tu vas ?*

d. *où vas-tu ?*

On trouve également, dans une moindre mesure, des constructions telles que celle comportant le complément *que* (2.a) ou bien encore la clivée en *c'est... que* (2.b).

(2)a. *où que tu vas ?*

b. *c'est où que tu vas ?*

La structure avec inversion du sujet (1.d) possède un statut particulier en français. Dans la continuité des grammaires (Grevisse et Goosse, 2007 ; Jardin, 2017 ; Riegel *et al.*, 2011) ou encore de l'Académie française qui stipule que « L'interrogation directe exige l'inversion du sujet et du verbe »¹, elle est enseignée à l'école comme tournure de référence (Castioni *et al.*, 2020 ; Lagache, 2019). Toutefois, le constat établi depuis plusieurs décennies est qu'elle est peu usitée dans la langue parlée. En effet, les résultats sur corpus oral spontané de français contemporain chez l'adulte témoignent d'une forte prédominance de l'*in situ* en français parlé (Druetta, 2009 ; Quillard, 2000 ; Thiberge, 2020). Il en est de même dans certaines émissions de radio informelles comme *Là-bas si j'y suis* enregistrées sur *France Inter* entre 2005 et 2009 (Hamlaoui, 2010). Le

¹ Voir l'entrée consacrée à l'*Interrogation* dans la neuvième édition du dictionnaire de l'Académie française : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9I1766>.

Tableau ci-dessous détaille les proportions des constructions interrogatives exemplifiées en (1) dans les productions des adultes francophones.

Auteur	Type	SVQ	QSV	QESV/qu'est-ce que	QVS	Autres ²	N=
Quillard (2000)	Français parlé ³	40,8%	19,3%	22,8%	17,1%	0,0%	601
Druetta (2009)	Français parlé (corpus du GARS)	36,1%	26,6%	15,6%	15,9%	5,8%	327
Hamlaoui (2010)	Radio informelle	47,3%	32,0%		0,0% ⁴	20,7% ⁵	222
Thiberge (2020)	Français parlé (corpus ESLO2)	58,0%	24,3%	9,4%	8,3%	0,0%	362

Tableau 1 - Quelques résultats sur corpus oral chez l'adulte

Dans la lignée des travaux chez l'adulte présentés ci-dessus, notre travail s'intéresse à l'usage des interrogatives partielles directes chez les enfants francophones. Les usages des enfants francophones à l'oral spontané n'ont été, à notre connaissance, que peu étudiés (voir cependant Palasis, 2011) au contraire des enfants anglophones. À ce propos, nous pouvons citer les travaux de Lee (1974) et Bloom *et al.* (1982).

Après une présentation du corpus d'étude et de la méthodologie que nous avons utilisée pour recueillir nos données (section 3), nous présenterons les résultats généraux de notre travail en nous focalisant sur quelques constructions très fréquentes (section 4). Nous ferons d'ailleurs le lien avec les productions des adultes à partir des travaux antérieurs sur corpus. La section 5 reviendra sur l'âge d'apparition des mots et des constructions interrogatives dans les productions des enfants dès l'âge d'un an.

3. Corpus d'étude et méthodologie de recueil des données

3.1. Présentation du corpus d'étude

Notre corpus de travail se compose de données orales qui ont été recueillies dans le cadre des projets CoLaJE (Communication Langagière chez le Jeune Enfant) (Morgenstern et Parisse, 2012), TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français) (Analyse et traitement informatique de la langue française - ATILF, 2018), ALIPE (Acquisition de la Liaison et Interactions Parents-Enfants) (Chabanal *et al.*, 2017) et enfin le Corpus de Lyon (Demuth et Tremblay, 2008) (voir Tableau 2). Ces quatre corpus ont été constitués afin de servir d'observatoire du développement de la communication langagière chez l'enfant. Les corpus CoLaJE, TCOF et ALIPE sont disponibles sur Ortolang⁶ et le corpus de Lyon est disponible sur Phonbank/Talkbank⁷.

² La catégorie « Autres » regroupe, entre autres, les clivées, les interrogatives sujets (en *qui* notamment), les interrogatives en *qu'est-ce qui*, etc.

³ Le corpus se compose d'interactions enregistrées dans des contextes relativement variés avec des locuteurs d'âges et de classes sociales différents : temps de repas, débats politiques, soutenances, échanges à un guichet SNCF, etc.

⁴ Hamlaoui (2010) ne précise pas si elle en a observé mais d'après Thiberge (2020), l'auteure n'en a pas relevé.

⁵ L'auteure comptabilise les clivées, les interrogatives du type *c'est quoi + SN ?*, les tournures *in situ* (*vous êtes prof de quoi ?/ça fait combien de temps que vous êtes dans la police ?*) dont la contrepartie antéposée peut parfois entraîner l'agrammaticalité ainsi que les interrogatives sujets en *est-ce qui* (*qu'est-ce qui vous dérange ?*) qui ne peuvent pas apparaître *in situ*.

⁶ <https://www.ortolang.fr/>

⁷ <https://sla.talkbank.org/TBB/phon/French/Lyon>

Ces ressources se composent d'enregistrements d'interactions adultes-enfants et enfants-enfants. Les données sont écologiques et ont été recueillies au cours de séances de lectures, de jeux, de discussions informelles, etc., les productions pouvant ainsi être qualifiées de naturelles. Les âges des enfants vont de 1 an à 11 ans et demi. D'après les métadonnées des corpus, tous les enfants ont le français pour langue maternelle et sont monolingues. La base de données, qui comporte les productions des adultes et des enfants, contient 3,4 millions de mots.

Corpus	ALIPE	CoLaJE	Lyon	TCOF
Nb. de mots total	252.579	1.407.918	1.376.790	416.564
Nb. d'enfants	3	7	5	Environ 200
Âge des enfants	[2-5;06]	[1-7]	[1-3]	[1-11;06]
Lieux des interactions	Contexte familial			Contexte familial et scolaire
Modalités	Discussions libres, séances de jeu, histoires, etc., avec un adulte (parent ou enseignant) ou d'autres enfants (frères/sœurs ou camarades de classe)			
Milieu social	-	Classes moyennes et favorisées	-	Toutes classes sociales

Tableau 2 - Corpus d'étude

Les enfants des corpus CoLaJE et Lyon ont été enregistrés à domicile à intervalle de temps régulier, c'est-à-dire à raison d'une voire deux fois par mois, une heure en moyenne. Les enfants du projet ALIPE ont, quant à eux, été enregistrés une heure par jour pendant une semaine et le protocole a été répété quelques mois après. Pour ce qui est du projet TCOF, nous disposons d'enregistrements dans lesquels certains enfants ont été enregistrés entre 5 minutes et une heure, à intervalle de temps régulier (partie longitudinale) ou non (partie transversale) et majoritairement en milieu scolaire.

3.2. *Extraction des exemples*

Pour extraire les exemples d'IPD, nous avons chargé notre corpus de travail dans le logiciel de textométrie TXM (Heiden *et al.*, 2010). Les fonctionnalités du logiciel nous ont permis d'isoler préalablement les paroles des enfants de celles des adultes. Ainsi, la partie du corpus comportant uniquement les productions des enfants se compose de plus de 600.000 mots.

Grâce à la fonctionnalité *Concordances* de TXM, nous avons récupéré les occurrences de chacun des mots interrogatifs que nous souhaitons étudier. Ainsi, nous avons extrait initialement 18.317 occurrences des formes *combien, comment, quand, que/quoi, quel* (et ses dérivés), *qui, lequel* (et ses dérivés), *où et pourquoi*. Puis, après un export des données dans un tableur Excel, nous avons vérifié le statut de chacune des occurrences (mot interrogatif ou non) pour ne conserver que les mots à valeur interrogative et écarté les répétitions et les amorces d'énoncés.

Ensuite, nous avons annoté manuellement chaque exemple interrogatif. Pour ce faire, nous avons renseigné la structure interrogative de l'énoncé, par exemple : mot interrogatif seul (Q), inversion sujet-verbe (QVS),

in situ (SVQ), antéposition simple (QSV), *qu'est-ce que*, etc. Nous avons ainsi retenu 6.077 occurrences d'interrogatifs dans des IPD en position de complément⁸, d'adjectif⁹ ou d'associé¹⁰ produites par 107 enfants entre l'âge de 2 et 5 ans. Du fait du manque de données pour les âges supérieurs, nous avons restreint notre analyse à la tranche d'âge 2-5 ans. Nous précisons que l'âge de 2 ans correspond à la tranche d'âge 2 ans/2 ans et 11 mois, l'âge de 3 ans à la tranche d'âge 3 ans/3 ans et 11 mois, etc.

Bien qu'elles correspondent à une petite proportion de toutes les interrogatives que les enfants ont produites sur ces quatre années, ces 6.077 occurrences représentent un échantillon suffisant pour nous permettre d'observer la manière dont les enfants francophones utilisent ces constructions. Suivant les indications énoncées par Tomasello et Stahl (2004) concernant la fiabilité des données eu égard à la taille du corpus, nous partons du principe que notre échantillon est relativement dense puisque la collecte des données a été effectuée, le plus souvent, de manière régulière (cf. 3.1 *Présentation du corpus d'étude*). D'ailleurs, les fréquences d'emploi des constructions que nous allons détailler ci-après sont sensiblement les mêmes chez l'adulte (voir notamment le Tableau 1).

4. Résultats de l'étude

4.1. Résultats généraux

Les résultats de notre étude nous permettent de mettre en évidence l'emploi majoritaire de l'interrogatif *quoi* (2.046 occ.) (Tableau 3) qui représente plus d'un tiers des mots interrogatifs produits par les enfants de notre corpus. Il est suivi des interrogatifs *où* (1.759 occ.) et *pourquoi* (1.041 occ.).

Interrogatif	Nb occ.	Fréq.
<i>quoi</i>	2.046	33,7%
<i>où</i>	1.759	28,9%
<i>pourquoi</i>	1.041	17,1%
<i>comment</i>	383	6,3%
<i>qui</i>	362	6,0%
<i>que/qu'</i>	288	4,7%
<i>quel</i>	77	1,3%
<i>lequel</i>	74	1,2%
<i>quand</i>	24	0,4%
<i>combien</i>	23	0,4%

Tableau 3 - Proportion des mots interrogatifs dans le corpus (N=6.077)

En plus des constructions présentées en (1) et (2), nous avons rencontré d'autres structures interrogatives telles que l'holophrase (Q), c'est-à-dire la construction dans laquelle le mot interrogatif apparaît seul dans l'énoncé (ou éventuellement accompagné d'un syntagme nominal comme dans *où la barrière ?*), les constructions infinitives (VinfQ et QVinf) ainsi que celle comportant l'interrogatif suivi de *c'est que* (Q + *c'est que*). La répartition des constructions interrogatives figure dans le Tableau 4.

⁸ Nous avons écarté de notre étude l'interrogatif sujet du type *qui est là ?* car il y a absence de mobilité de l'interrogatif.

⁹ Nous appelons *adjoints* les constituants qui entretiennent une relation de dépendance avec le verbe mais qui ne sont pas sélectionnés par celui-ci (*Quand ira-t-il au cinéma ? Il ira au cinéma ce soir.*).

¹⁰ Nous appelons *associés* les constituants « qui ont parfois l'apparence d'[unités] régi[e]s par le verbe, mais qui n'en sont pas » (Blanche-Benveniste et al., 1990 : 77) (*Évidemment, il ira au cinéma ce soir.*).

Construction	Nb occ.	Fréq.	Exemple
SVQ	2.784	45,8%	<i>c'est quoi ?</i> (CoLaJE, Léonard, 02;00;26 ¹¹)
Q	1.944	32,0%	<i>pourquoi ?</i> (CoLaJE, Antoine, 03;07;01) <i>où la barrière ?</i> (Lyon, Anaïs, 02;03;09)
QSV	944	15,5%	<i>pourquoi on le met ?</i> (TCOF, Alona1_leb, 03;04;03)
<i>Qu'est-ce que</i>	282	4,6%	<i>qu'est-ce que c'est ça ?</i> (CoLaJE, Anaé, 03;04;27)
QVS	32	0,5%	<i>où est le livre de vampire ?</i> (CoLaJE, Anaé, 02;06;27)
QESV	25	0,4%	<i>où est-ce qu'il est ?</i> (CoLaJE, Julie, 02;09;24)
VinfQ	24	0,4%	<i>pour regarder quoi ?</i> (TCOF, Antonin1_jou, 02;10;12)
Clivée	23	0,4%	<i>c'est quoi que je disais ?</i> (CoLaJE, Léonard, 02;11;03)
QVinf	11	0,2%	<i>où descendre ?</i> (Lyon, Theotime, 02;03;24)
Q + <i>que</i>	6	0,1%	<i>à quelle page qu'on commence ?</i> (TCOF, Célia9_can, 04;09;13)
Q + <i>c'est que</i>	2	0,03%	<i>où c'est qu'ils sont ?</i> (CoLaJE, Julie, 03;00;30)

Tableau 4 - Fréquence d'emploi des différentes constructions interrogatives (N=6.077)

En ce qui concerne l'emploi des différentes constructions interrogatives (Tableau 4), nous observons que les enfants utilisent majoritairement l'*in situ* (SVQ), autrement dit une tournure considérée comme non normative. Elle est suivie de la construction averbale ou holophrastique Q, structure que nous ne détaillerons pas dans le présent travail puisqu'elle ne nous permet pas de nous intéresser à la position de l'interrogatif dans l'énoncé. D'ailleurs, certains auteurs, comme Guryev (2017) ou encore Quillard (2000), ont écarté cette construction de leurs analyses. Nous signalons toutefois que son emploi n'est pas limité aux enfants. À titre d'illustration, Druetta (2009), dans une étude du français parlé par l'adulte, en relève une proportion non négligeable (environ 17,0%), majoritairement avec *pourquoi* et *quel N*. La troisième construction la plus fréquente est l'antéposition simple (QSV) avec 944 exemples.

Sur le modèle de Farmer (2015), nous avons distingué les interrogatives en *qu'est-ce que* des interrogatives comportant un interrogatif autre que *que* et suivi de *est-ce que* (QESV). En effet, Guryev (2017) et Farmer (2015) observent une association relativement étroite entre l'interrogatif *que* et la particule interrogative *est-ce que* en français parlé contemporain, association que nous avons également pu mettre en évidence dans les productions des enfants de notre corpus.

¹¹ Nous indiquons entre parenthèses la source de l'exemple. Cette source comporte le nom du corpus, le nom de l'enfant ainsi que l'âge de l'enfant en année;mois;jour ou en année;mois.

Certaines constructions sont marginales dans les productions. C'est le cas de la tournure normative avec inversion, de la clivée, des constructions infinitives (VinfQ et QVinf) ainsi que des constructions avec le complémenteur *que* et la séquence *c'est que* (Tableau 4).

Excepté l'inversion, ces cinq dernières constructions, qui pourraient faire l'objet d'une étude particulière, ne seront pas détaillées dans le présent travail en raison du faible nombre d'occurrences relevées.

Avant de nous pencher sur l'âge d'apparition des mots et des constructions interrogatives, nous allons détailler les tendances d'emploi des formes les plus fréquentes, à savoir SVQ et QSV et nous comparerons les emplois avec la particule interrogative *est-ce que* (*qu'est-ce que* et QESV). Nous reviendrons également un peu plus loin sur l'inversion sujet-verbe.

4.2. Analyse des principales constructions interrogatives

4.2.1. Construction *in situ* (SVQ)

L'interrogative dite *in situ* (SVQ) est la construction dans laquelle le mot interrogatif se trouve en position postverbale, autrement dit dans la même position que celle occupée par les compléments et les éventuels adjoints correspondants dans les phrases déclaratives. Cette construction est du type :

- (3) a. *c'est **quoi** ça ?* (CoLaJE Madeleine, 02;02;06)
- b. *il est **où** les ciseaux ?* (CoLaJE, Anaé, 02;00;00)
- c. *celui-là il s'appelle **comment** ?* (TCOF, Alexandre1_bod, 03;05;18)

Avec 2.784 occurrences dans le corpus, cette structure non normative est la plus utilisée par les enfants. Tous les mots interrogatifs de notre corpus s'emploient dans cette structure (nous considérons que *quoi* et *qu'* sont des variantes de *que* et correspondent au même interrogatif). Nous avons toutefois relevé quelques spécificités d'emploi de cette construction :

- 47% des énoncés en SVQ sont construits avec le mot interrogatif *quoi* (1.331 énoncés) et quasiment 34% des énoncés sont construits avec *où* (944 énoncés). Les deux interrogatifs *quoi* et *où* représentent donc plus de 80% des constructions *in situ* en SVQ ;
- L'interrogatif *qui* compte 290 occurrences, dont une large majorité d'exemples du type *c'est qui ?* (sans préposition) (211 occ.) ;
- L'interrogatif *pourquoi*, quant à lui, ne compte que 7 occurrences (sur 1.041 exemples comportant cet interrogatif) en position *in situ* (4). Cet emploi est donc marginal. Il est probable que dans certains cas, *pour quoi* ait été transcrit *pourquoi* (Coveney, 1995), c'est le cas de l'exemple (4.a)¹². De plus, pour Korzen (1985), certains énoncés correspondraient à des regroupements induits : (4.b) serait en réalité une assertive suivie d'une interrogative holophrastique (4.c). Toutefois, le contexte de l'interaction et notamment la réponse des interlocuteurs ne permettent pas toujours d'en être certain.

- (4) a. *la rouge est **pourquoi** ?* (Lyon, Marie, 02;06;14)
- b. *il est cassé **pourquoi** ?* (ALIFE, Baptiste, 02;11)
- c. *il est cassé. Pourquoi ?*

¹² Dans l'exemple (4.a) qui interroge sur le but ou la finalité, *pourquoi* se traduirait sans doute par *for what* en anglais alors que (4.b) qui interroge sur la cause se traduirait probablement par *why*.

- Quant à *comment*, une forte proportion d'exemples *in situ* sont construits avec le présentatif *c'est* du type *c'est comment ?* (24 occ.) ou encore avec le verbe *s'appeler* comme dans *il s'appelle comment ?* (47 occ.). Les exemples *in situ* comportant le verbe *s'appeler* sont fréquents chez les enfants de notre corpus à 2 et 3 ans. Puis, progressivement avec l'âge, on note une hausse des formes du type *comment il s'appelle ?* (QSV). *Il s'appelle comment ?* semble donc typique du langage enfantin aux âges les plus jeunes puis progressivement, les productions des enfants se rapprochent de celles des adultes. En effet, en étudiant l'input dans les productions des adultes du corpus CoLaJE, nous notons une large prédominance de *comment + s'appeler* (QSV) qui représente plus de 70% des exemples avec ce verbe et, d'après nos observations, l'âge de l'enfant n'est pas un facteur qui influence les usages des adultes.

La proportion des différents interrogatifs en position *in situ* apparaît sur la Figure ci-dessous :

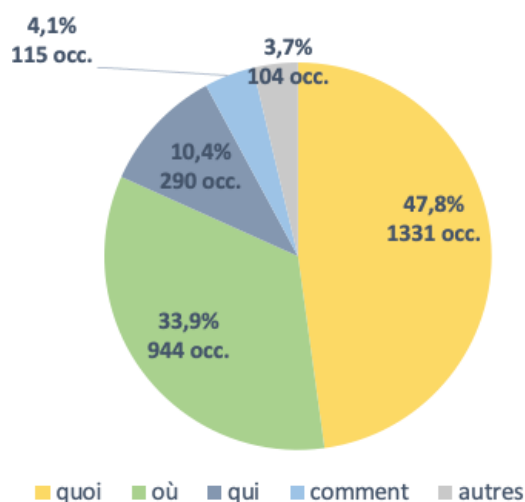


Figure 1 - Proportion de chaque interrogatif en position *in situ*¹³

4.2.2. Construction antéposée simple (QSV)

QSV correspond à la construction dans laquelle le mot interrogatif se trouve en position préverbale et sans inversion sujet-verbe. Avec 944 occurrences, cette construction représente un peu plus de 15% des exemples interrogatifs produits par les enfants entre 2 et 5 ans.

Comme pour l'*in situ*, la construction antéposée simple présente quelques particularités d'emploi :

- *Pourquoi* apparaît majoritairement en tête de phrase (5.a). En effet, nous avons relevé 437 énoncés de ce type pour seulement 7 postpositions (cf. 4.2.1 Construction *in situ* (SVQ)). D'ailleurs, l'antéposition simple se construit majoritairement avec cet interrogatif (46,3% des exemples).
- *Où* est le second interrogatif le plus fréquemment employé antéposé avec 264 occurrences (5.b).
- L'interrogatif *comment* apparaît fréquemment dans cette configuration. Cet interrogatif représente un peu moins d'une occurrence sur quatre en position antéposée avec 201 exemples (5.c).

(5) a. *pourquoi elle est triste ?* (TCOF, Hugo2_gre, 03;08;06)

b. *où tu la vois ?* (Lyon, Marie, 03;09;04)

c. *comment on fait ?* (CoLaJE, Madeleine, 02;10;20)

¹³ La catégorie « autres » regroupe les interrogatifs *combien*, *lequel* (et ses dérivés), *quand*, *quel* (et ses dérivés) et *pourquoi*.

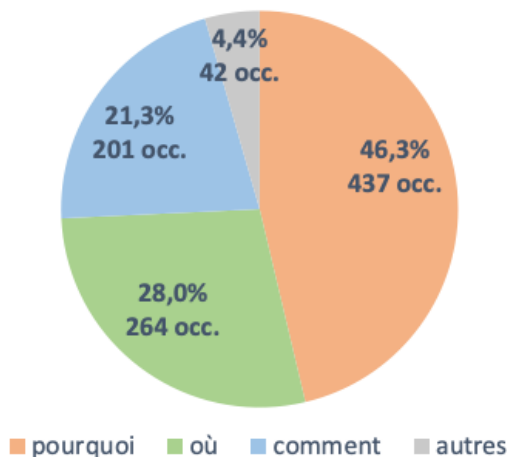


Figure 2 - Proportion de chaque interrogatif en position antéposée¹⁴

L'interrogatif *combien* n'apparaît qu'une seule fois antéposé (6.a). *Quand* et *quoi* (avec préposition) comptent respectivement une et trois occurrences en antéposition (6.b et 6.c).

(6) a. *combien* (vous) en voulez là ? (Lyon, Theotime, 02;04;08)

b. *quand* elle va venir ?¹⁵ (Lyon, Marie, 04;00;05)

c. à *quoi* ça ressemble ? (ALIFE, Baptiste, 03;05)

4.2.3. Constructions qu'est-ce que/QESV

Sur le modèle de Farmer (2015), nous avons distingué *qu'est-ce que* et *quand/où/comment est-ce que* (Tableau 4). Nous constatons que moins d'un exemple sur dix comporte un interrogatif autre que *que* (Figure 3).

La construction QESV apparaît quasi exclusivement avec l'interrogatif *où* (22 occ.). Nous avons relevé deux exemples avec *comment* et un avec *quand*.

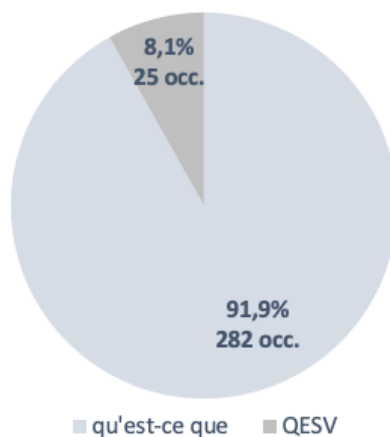


Figure 3 - Proportion de qu'est-ce que/QESV

¹⁴ La catégorie « autres » regroupe les interrogatifs *qui*, *lequel*, *quel*, *combien*, *quand* et *quoi* (avec préposition).

¹⁵ Nous avons considéré cet exemple comme interrogatif puisque la réponse de l'interlocuteur est *cet après-midi*.

4.2.4. Inversion sujet-verbe (QVS)

L'inversion sujet-verbe, construction normée d'après les grammaires, apparaît avec sujet pronominal et nominal. Notre corpus se compose de 32 énoncés de ce type dont 15 inversions clitiques (7.a), 14 inversions stylistiques (ou nominales) (7.b) et seulement 3 inversions complexes (7.c). Concernant ces dernières, elles n'apparaissent qu'avec *où* et le sujet est exprimé d'abord sous forme pronominale puis sous forme nominale dans les productions, ce qui ne coïncide pas avec la forme canonique.

(7) a. **comment** veux-tu t'appeler ? (CoLaJE, Madeleine, 03;06;08)

b. **où** est le livre de vampire ? (CoLaJE, Anaé, 02;06;27)

c. **où** sont-ils les jaunes ? (CoLaJE, Anaé, 04;00;13)

4.3. Alternances SVQ/QSV

Les résultats observés précédemment nous permettent de mettre en avant des spécificités dans l'emploi de certains interrogatifs. À la différence de *pourquoi* et *comment*, les trois monosyllabiques *quoi*, *où* et *qui* apparaissent plutôt postposés dans les productions des enfants (Tableau 5) (pour une étude détaillée des usages en fonction de l'âge des enfants, voir Gillet, 2022).

Q-int	SVQ	QSV	N=
<i>quoi</i>	99,8%	0,2%	1.334
<i>qui</i>	91,2%	8,8%	318
<i>où</i>	78,1%	21,9%	1.208
<i>comment</i>	36,4%	63,6%	316
<i>pourquoi</i>	1,6%	98,4%	444

Tableau 5 - Alternances SVQ/QSV dans les productions des enfants

Ces tendances grammaticales ressortent également dans les travaux de Druetta (2009) et Hamlaoui (2010) sur de l'oral spontané chez les adultes ainsi que dans le travail de thèse de Dekhissi (2013) à partir d'un corpus de dialogues de films.

De même, en analysant l'input fourni par les adultes du corpus CoLaJE à partir des premiers enregistrements (avant 2 ans), nous avons constaté que l'interrogatif *où* est plutôt postposé, à la différence de *comment* que l'on retrouve majoritairement antéposé (Tableau 6).

Q-int	SVQ	QSV	N=
<i>où</i>	90,2%	9,8%	2.554
<i>comment</i>	26,2%	73,8%	2.056

Tableau 6 - Alternances SVQ/QSV dans les productions des adultes (CoLaJE)

L'étude des données des adultes indique que leurs productions présentent les mêmes tendances que celles des enfants. Cela montre, d'une part, que la place des interrogatifs est liée à des contraintes, certains interrogatifs étant plus généralement employés *in situ* (à savoir *quoi*, *qui* et *où*), d'autres antéposés (c'est le

cas de *pourquoi* et *comment*). Ces contraintes semblent être liées à la fonction majoritaire remplie par un interrogatif donné. En effet, *quoi*¹⁶, *qui* et *où* étant soit exclusivement, soit majoritairement des compléments, ils se retrouvent en général à la place qu’occuperait le complément dans la phrase déclarative. De plus, ce sont trois mots monosyllabiques, ce qui a peut-être aussi une influence sur la place majoritaire.

Quant à *pourquoi*, il est probable que l’impossibilité d’apparaître en tant que complément explique sa place quasi exclusive en tête de phrase (voir Korzen, 1985) (cf. 4.2.1 *Construction in situ (SVQ)*). *Comment*, quant à lui, est tantôt complément (*il s’appelle comment ?*), tantôt adjectif (*comment on fait ?*), tantôt associé (*comment ça se fait ?*). Cet interrogatif semble avoir un fonctionnement à mi-chemin entre *quoi*, *qui*, et *où*, plutôt postposés, et *pourquoi*, quasiment toujours antéposé. Ceci explique que l’on retrouve aussi bien des antépositions simples que des postpositions dans les productions indépendamment de sa fonction syntaxique. Toutefois, le fait qu’il s’agit d’un dissyllabique, comme *pourquoi*, peut également influencer sa position en tête de phrase.

Pour ce qui est du fonctionnement du dissyllabique *combien*, nous n’avons relevé que 23 énoncés interrogatifs comportant cet interrogatif. Si cette proportion est moindre que pour les autres interrogatifs étudiés précédemment, il apparaît que celui-ci fonctionne comme les monosyllabiques, à savoir majoritairement postposé (*combien* apparaît dans 11 postpositions et dans une seule antéposition). Cela est sans doute lié au fait que certaines antépositions sont plus difficilement réalisables avec *combien* (*tu as vu combien de personnes ?* vs *combien de personnes tu as vu ?*) en raison du poids phonologique (la longueur du syntagme *combien de...*) et qu’il ne peut jamais être associé. Aussi, cet interrogatif peut être sujet (*combien de personnes sont parties ?*) et apparaît dans ce cas en tête d’énoncé, c’est-à-dire antéposé.

En somme, plusieurs facteurs doivent être pris en compte pour expliquer le fonctionnement des interrogatifs en français et comprendre les résultats observés chez les adultes et les enfants. On peut noter, d’une part, la question du poids phonologique (longueur de l’interrogatif) et d’autre part, sa fonction grammaticale. En tout cas, les résultats présentés dans les Tableaux 5 et 6 laissent supposer que l’ordre des mots dans les productions des enfants suit très tôt l’ordre des mots des productions des adultes.

5. Résultats en fonction de l’âge

Dans cette section, nous allons nous intéresser à l’âge d’apparition des mots interrogatifs, dans des constructions à verbe fini uniquement¹⁷, ainsi que des constructions interrogatives dans le discours des enfants.

Si les données que nous allons présenter dans ce qui suit permettent une meilleure connaissance de l’âge d’émergence du système interrogatif (i.e. interrogatifs et constructions), nous gardons toutefois à l’esprit qu’il existe des variations propres à chaque enfant et que nous nous basons, pour chaque interrogatif et pour chaque construction, sur une seule occurrence, à savoir la première occurrence observée dans le corpus. Nous sommes consciente que la première occurrence détectée dans le corpus n’est probablement pas la première occurrence produite par l’enfant. Mais, comme le signalent Tomasello et Stahl (2004), avec un échantillonnage périodique tel que le nôtre, il est tout à fait possible de comparer l’âge d’émergence des constructions. Selon les auteurs, si une construction grammaticale est fréquente, alors elle sera observée dans les corpus à un moment relativement proche, en moyenne, de sa première émergence ‘réelle’. Ce n’est en

¹⁶ Ce n’est pas le cas de *que* qui est un clitique et qui apparaît donc obligatoirement en tête d’énoncé.

¹⁷ Nous avons tenu compte uniquement des constructions à verbe fini afin de pouvoir comparer nos résultats à ceux des études sur les enfants anglophones. En effet, dans ces travaux, les chercheurs n’ont étudié l’âge d’apparition des mots interrogatifs que dans les constructions de ce type.

revanche pas forcément le cas d'une construction moins courante. Il en va de même pour les mots interrogatifs.

Afin d'affiner notre analyse, nous nous sommes également penchée sur l'âge moyen d'apparition des interrogatifs et des constructions les plus fréquentes. À ce propos, tous les enfants n'ayant pas été enregistrés dès l'âge de 1 an (Tableau 2), les données que nous présentons ci-après (Figures 5 et 7) ne tiendront compte que des enfants des corpus CoLaJE et Lyon pour lesquels les enregistrements débutent à partir de 1 an.

5.1. Âge d'apparition des mots interrogatifs

Les deux interrogatifs les plus fréquents, à savoir *quoi* et *où*, sont ceux qui apparaissent les plus précocement dans les productions des enfants avec l'interrogatif *qui*. Ils émergent aux alentours de 1;06 ans dans des constructions à verbe fini. Dans sa fonction sujet, *qui* apparaît un peu plus tardivement (1;11 ans dans des clivées).

Ces trois interrogatifs sont suivis de *pourquoi*, *comment* et *qu'est-ce que* vers l'âge de 2;00 ans. *Combien* et *quand* apparaissent vers 2;04 ans et *que*, *quel* et *lequel* vers 2;05 ans (Figure 4).

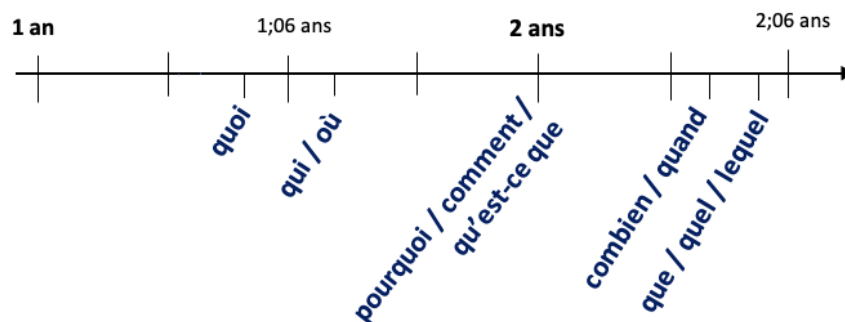


Figure 4 - Âge d'apparition des mots interrogatifs dans les constructions à verbe fini

La plupart des interrogatifs apparaissent plus tôt dans le langage des enfants mais ils sont généralement seuls (Q). C'est le cas de *quoi* et *où* pour lesquels nous avons relevé des exemples dès 1;04 ans ou encore de *pourquoi* à 1;06 ans.

Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons calculé l'âge moyen d'apparition des différents mots interrogatifs en tenant compte des 7 enfants de CoLaJE et des 5 enfants du corpus de Lyon. Pour ce faire, nous avons relevé l'âge d'apparition¹⁸ de la première occurrence de l'interrogatif en question, dans des énoncés à verbe fini, pour chacun des 12 enfants. Les âges moyens sont présentés sur la Figure 5. Les résultats observés sur la Figure 4 tendent à montrer que certains enfants ont un développement relativement précoce du langage mais globalement, les interrogatifs les plus fréquents apparaissent en moyenne 6 à 8 mois plus tard (Figure 5).

¹⁸ Pour calculer l'âge moyen, nous avons transformé l'âge, disponible en année (ex. 1;07 ans, soit 1 an et 7 mois), en mois (ex. 19 mois). L'âge moyen, obtenu en mois, a ensuite été repassé en année.

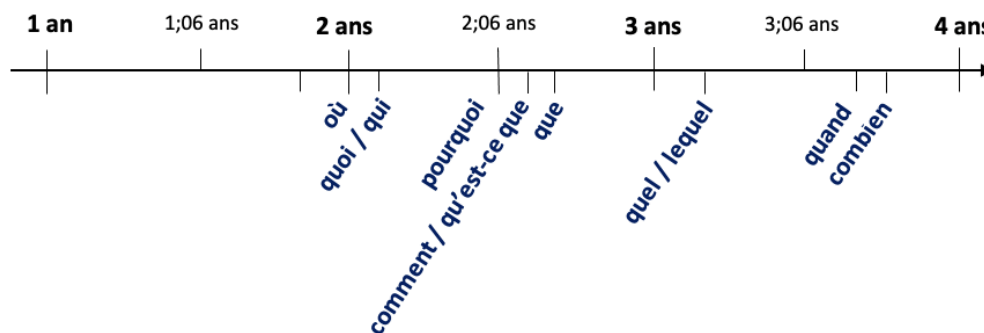


Figure 5 - Âge moyen d'apparition des mots interrogatifs dans les constructions à verbe fini

Les données présentées sur la Figure 5 corroborent les résultats des études antérieures concernant l'ordre d'émergence des interrogatifs dans la langue première (ici, en anglais). Pour Bloom *et al.* (1982), dans des constructions à verbe fini, les équivalents de *où* ('where') et *quoi* ('what') apparaissent aux alentours de 2;02 ans chez les enfants anglophones, suivis de *qui* ('who') (2;04 ans), *comment* ('how') (2;09 ans) et *pourquoi* ('why') (2;11 ans). Pour Lee (1974 ; cité dans Rondal, 1978), les enfants acquièrent les interrogatifs *quoi* ('what') et *où* ('where') avant 2 ans puis, progressivement, *qui* ('who'), *quel* ('what/which'), *quand* ('when'), *pourquoi* ('why') et *à qui* ('whose') entre 2 et 4 ans. Nous observons, indépendamment de leur longueur (mono- ou bisyllabiques), un ordre d'apparition des mots interrogatifs relativement similaire à ce qui est repéré par Lee (1974) et Bloom *et al.* (1982) pour l'anglais.

Par ailleurs, pour Rondal (1978), les raisons qui expliqueraient que les enfants ont recours, assez tôt dans leur développement, aux interrogatifs *quoi* et *où* seraient liées au fait que ces derniers « se rapportent à des préoccupations sémantiques de nomination, de localisation et d'identification de l'agent ou du résultat d'une action » (p. 61). Cet ordre d'émergence serait ainsi corrélé au niveau de développement intellectuel de l'enfant ainsi qu'à ses besoins. Notamment, l'apparition tardive de l'interrogatif *quand* résulterait du fait qu'interroger sur la temporalité d'un évènement ne fait pas partie de ses préoccupations premières, au même titre que *combien* qui nécessite des intuitions sur le dénombrement. Ce sont donc plutôt des préoccupations sémantico-pragmatiques qui sont en jeu ici.

5.2. Âge d'apparition des constructions interrogatives

Comme pour les mots interrogatifs, il apparaît que les constructions les plus fréquentes chez les enfants de notre corpus (Tableau 4), à savoir SVQ, Q et QSV, sont également les plus précoces puisqu'elles émergent aux alentours de 1;06 ans. Les enfants ont donc d'abord principalement recours à des constructions simples du point de vue de leur forme, c'est-à-dire averbales ou conservant l'ordre sujet-verbe des phrases déclaratives.

Avant l'âge de 2 ans apparaît également la construction avec le complémenteur *que* (*où qu'il est le livre ?* [CoLaJE, Madeleine, 01;11;13]). Toutefois, nous notons que celle-ci est très peu fréquente avec seulement 8 occurrences tous âges confondus.

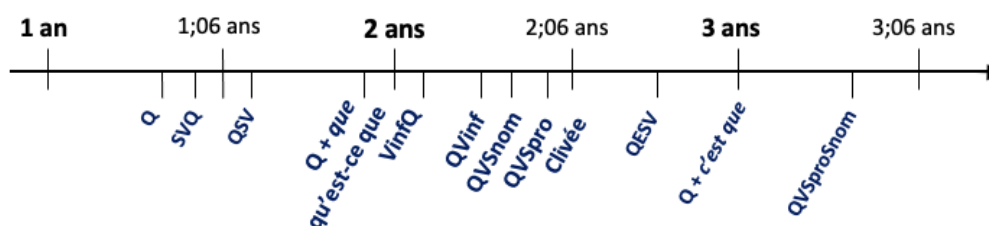


Figure 6 - Âge d'apparition des constructions interrogatives

Comme pour les mots interrogatifs, nous avons calculé l'âge moyen d'apparition des constructions interrogatives (Figure 7). Nous nous sommes restreinte aux structures très fréquentes, les tournures peu fréquentes, comme l'inversion, n'étant pas toutes utilisées par les enfants dans les corpus CoLaJE et Lyon.

À nouveau, si certains enfants semblent avoir un développement relativement précoce du langage (Figure 6), les constructions interrogatives fréquentes apparaissent en moyenne 4 à 7 mois plus tard dans leurs productions (Figure 7).

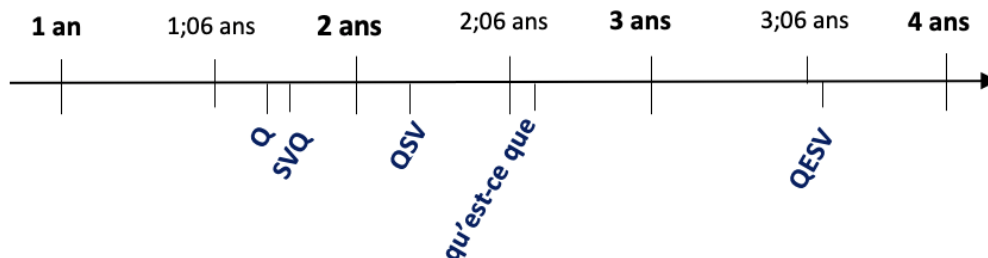


Figure 7 - Âge moyen d'apparition des constructions interrogatives

Ces données nous permettent d'affirmer qu'il existe un lien entre la fréquence d'emploi (Tableaux 3 et 4) et l'âge d'apparition des mots interrogatifs et des constructions puisque ce qui est plus précoce est aussi plus fréquent.

6. Conclusion

Notre étude sur corpus nous a permis de mettre en évidence que les tournures non normatives (*in situ* et antéposition simple) représentent l'emploi majoritaire dans les productions spontanées des enfants. Ces tendances d'emploi s'observent également dans les études sur le français parlé chez l'adulte (Tableau 1) (Druetta, 2009 ; Hamlaoui, 2010 ; Quillard, 2000 ; Thiberge, 2020).

Bien qu'il existe des variations propres à chaque enfant, l'ordre d'apparition des interrogatifs serait en place relativement tôt chez ces jeunes locuteurs. En effet, en comparaison avec les travaux relatifs à l'acquisition de la langue première (Bloom *et al.*, 1982 ; Lee, 1974), nous observons un ordre d'émergence des interrogatifs comparable aux enfants anglophones. Si l'ordre d'émergence de ces formes représente un phénomène d'acquisition lexicale et sémantique similaire entre les langues, il semblerait toutefois qu'il y ait, en plus, des phénomènes grammaticaux à prendre en compte dans le processus d'acquisition.

En effet, des spécificités d'emploi des interrogatifs ont pu être dégagées : les monosyllabiques *quoi*, *où* et *qui* apparaissant majoritairement en fin d'énoncé (*in situ*) à la différence des deux bisyllabiques *pourquoi* et *comment* qui apparaissent de préférence à l'initiale (QSV). À nouveau, nos données corroborent les travaux antérieurs chez l'adulte francophone (Dekhissi, 2013 ; Druetta, 2009 ; Hamlaoui, 2010) et l'input parental des enfants du corpus CoLaJE, étudié pour *comment* et *où* (Tableau 6), tend à appuyer ces tendances. La fonction grammaticale de l'interrogatif semble donc être une piste à approfondir en vue de mieux comprendre la place des interrogatifs en français contemporain.

Références

Références bibliographiques

- BLANCHE-BENVENISTE, C., BILGER, M., ROUGET, C., & VAN DEN EYNDE, K. (1990). *Le français parlé : Études grammaticales*. Editions du CNRS.
- BLOOM, L., MERKIN, S., & WOOTTEN, J. (1982). « Wh » -Questions : Linguistic Factors That Contribute to the Sequence of Acquisition. *Child Development*, 53(4), 1084-1092. <https://doi.org/10.2307/1129150>

- BOUCHER, P. (2009). La reformulation syntaxique dans les questions partielles en français. *Les Travaux linguistiques du CERLICO*, 29, 169-188.
- BOUCHER, P. (2010). L'interrogation partielle en français : L'interface syntaxe / sémantique. *Syntaxe et sémantique*, 11(1), 55-82.
- CASTIONI, L., ABOUKRAT, Y., GIUNTA, A., GROLLEMUND, C., & PUJOL, M. (2020). *Français explicite, CE2, cycle 2 : Manuel de l'élève*. Hachette.
- CHABANAL, D., CHANIER, T., & LIÉGEOIS, L. (2017). ALIPE (Acquisition de la Liaison et Interactions Parents Enfants). ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANguage). <https://hdl.handle.net/11403/alipe-000853/v1.1>
- COVENEY, A. (1995). The use of the QU- final interrogative structure in spoken French. *Journal of French Language Studies*, 5(2), 143-171. <https://doi.org/10.1017/S0959269500002738>
- COVENEY, A. (2011). L'interrogation directe. *Travaux de linguistique*, 63(2), 112-145.
- DEKHISSI, L. (2013). *Variation syntaxique dans le français multiculturel du cinéma de banlieue* [Thèse de doctorat, Université d'Exeter].
- DEMUTH, K., & TREMBLAY, A. (2008). Prosodically-conditioned variability in children's production of French determiners. *Journal of Child Language*, 35(1), 99-127. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008276>
- DRUETTA, R. (2009). *La question en français parlé : Étude distributionnelle*. Trauben Edizioni.
- FARMER, K. (2015). *Sociopragmatic variation in yes/no and wh- interrogatives in hexagonal French : A real-time study of French films from 1930 to 2009* [Thèse de doctorat, Université de l'Indiana].
- GADET, F. (1989). *Le français ordinaire*. Colin.
- GILLET, P. (2022). Développement du langage de l'enfant : L'exemple des interrogatives partielles. *SHS Web of Conferences*, 138. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213813002>
- GREVISSE, M., & GOOSSE, A. (2007). *Le bon usage : Grammaire française* (14e éd). De Boeck.
- GURYEV, A. (2017). *La forme des interrogatives dans le Corpus suisse de SMS en français : Étude multidimensionnelle* [Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel]. <https://doi.org/10.35662/unine-thesis-2747>
- HAMLAOUI, F. (2010). A prosodic study of wh-questions in French natural discourse. *Proceedings of the LangUE2009*.
- HEIDEN, S., MAGUÉ, J.-P., & PINCEMIN, B. (2010). TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie—Conception et développement. *JADT 2010: 10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data*, 1021-1032.
- JARDIN, C. (2017). *Bescherelle école : Grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison : nouveaux programmes (Du CE1 à l'entrée en 6e)* (Nouvelle édition). Hatier.
- KORZEN, H. (1985). « Pourquoi » et l'inversion finale en français : Étude sur le statut de l'adverbial de cause et l'anatomie de la construction tripartite. Munksgaards forlag.
- LAGACHE, F. (2019). *Français, mandarine : CE1 langage oral, lecture et compréhension, écriture, étude de la langue*. Hatier.
- LEE, L. L. (1974). *Developmental sentence analysis : A grammatical assessment procedure for speech and language clinicians*. Northwestern University Press.
- MORGENSTERN, A., & PARISSÉ, C. (2012). The Paris Corpus. *Journal of French Language Studies*, 22(1), 7-12. doi:10.1017/S095926951100055X.
- PALASIS, K. (2011). Français spontané et français normé : Bien plus que deux variétés d'un même français. Implications acquisitionnelles et didactiques. In O. BERTRAND & I. SCHAFFNER (Eds.) *Variétés, variations & formes du français*, (p.55-72). Les Éditions de l'École Polytechnique.
- QUILLARD, V. (2000). *Interroger en français parlé : Études syntaxique, pragmatique et sociolinguistique* [Thèse de doctorat, Université François Rabelais, Tours]. THESES. <https://theses.fr/2000TOUR2039>.
- QUILLARD, V. (2001). La diversité des formes interrogatives : Comment l'interpréter ? *Langage et société*, 95(1), 57-72. <https://doi.org/10.3917/lis.095.0057>.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., & RIOUL, R. (2011). *Grammaire méthodique du français* (4. éd. entièrement rev. "Quadrige", 2. tir). Presses Universitaires de France.
- RONDAL, J. A. (1978). *Langage et éducation*. Mardaga.

THIBERGE, G. (2020). *Acquisition et maîtrise des interrogatives partielles en français: La variation sociolinguistique comme outil interactionnel* [Thèse de doctorat, Université Paris Diderot]. HAL. <https://shs.hal.science/tel-03784454>.

TOMASELLO, M., & STAHL, D. (2004). Sampling children's spontaneous speech : How much is enough? *Journal of Child Language*, 31(1), 101-121.

Reference aux sites Internet

Analyse et traitement informatique de la langue française - UMR 7118 (ATILF). (2018). TCOF : Traitement de Corpus Oraux en Français [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANguage). <https://hdl.handle.net/11403/tcof>

ANALYSE D'ÉNONCES FRANÇAIS-CREOLES SUR TWITTER

Vinciane VAUCLIN^{a,b}

vinci.vauclin@gmail.com

^aLaboratoire RELIR-CLEA, Sorbonne Université, Paris

^bDepartamento de Filología Francesa, Universidad Complutense de Madrid, Espagne

1. Introduction

Le développement des réseaux sociaux - sur lesquels la pratique de la communication se calque sur la conversation orale spontanée - donne de plus en plus l'impression d'un flou entre les frontières de l'oral et de l'écrit. Ceux-ci représentent les canaux communicationnels les plus populaires pour la jeune génération, en particulier avec Twitter¹ (Lazar, 2017). Le réseau social Twitter fait partie de ce que l'on appelle encore les *communications médiées par ordinateur* (CMO)². En revanche, dans cette étude, nous parlerons plutôt de *communications médiées par les réseaux* (CMR) comme dans celle de Poudat, Wigham & Liégeois (2020). Twitter constitue un environnement susceptible d'accueillir un discours natif « authentique », c'est-à-dire un discours produit par un locuteur natif³ dans sa forme originale, dans un échange entre locuteurs évoluant dans un milieu linguistique et sociolinguistique proche. Toutefois, bien que par le passé certains spécialistes se soient intéressés à la CMO, l'emploi du réseau social comme outil d'analyse du discours créole est moins répandu, à notre connaissance.

Nous analyserons en contexte, deux marqueurs du discours : *manman* et *fow*, tous deux utilisés dans les créoles martiniquais et guadeloupéen⁴ et dans le français régional des Antilles⁵ en nous appuyant sur un corpus tiré du réseau social Twitter. Ces marqueurs du discours connaissent des usages qui ne correspondent pas à leur premier sens lexical en tant que substantifs « maman » et « frère ». Cette tendance à employer des noms désignant des humains apparentés comme marqueurs du discours est beaucoup moins fréquente en français dit « standard »⁶. Ces marqueurs discursifs de type humain du français régional des Antilles et des créoles apparaissent dans des contextes très variés et ponctuent le discours des franco-créolophones (Bernabé, 1983). Le code linguistique employé par les locuteurs franco-créolophones de la Martinique et de la Guadeloupe est hybride dans la mesure où il oscille entre le français et le créole à l'intérieur même d'un énoncé. Ce paramètre sociolinguistique est bien visible sur ce type de supports : nous observons une pratique interlectale (Prudent, 1981) mêlant étroitement français standard, français régional antillais et créole. L'objectif de ce travail est donc de mettre en relief l'intérêt de la CMR dans l'analyse sémantico-pragmatique des langues créoles et du français de variété de la Martinique et de la Guadeloupe. Il s'agit d'une étude qui cherche à définir l'emploi de marqueurs *manman* et *fow* appartenant au discours créole et français des

¹ Twitter a été renommé X depuis le 24 juillet 2023. Le changement étant récent et progressif (l'adresse web demeure twitter.com et le nom « Twitter » apparaît en général entre parenthèses lorsqu'il est cité comme source dans les médias), nous choisissons de garder le nom d'origine : *Twitter*.

² Étant donné que nous élargissons ce concept aux outils ayant étendu les possibilités d'accès à ce type de communication (smartphones, tablettes, etc.), nous faisons le choix de parler de *communications médiées par les réseaux* (CMR) dans le présent travail.

³ Et non pas dans le sens de Paveau (2015 : 8) pour qui le discours numérique natif est « l'ensemble des productions verbales élaborées en ligne », il « pose aux sciences du langage [...] un certain nombre de problèmes que l'on ne peut résoudre qu'en pratiquant la remise en cause des modèles conceptuels ».

⁴ Nous désignerons *manman* comme un MD créole en spécifiant qu'il appartient également au discours du français régional.

⁵ Nous entendons par *français des Antilles* la variété diatopique du français parlé en Martinique et en Guadeloupe.

⁶ Le terme *français standard* renvoie à la norme. Toutefois, il nous permet de désigner, non pas des usages puisqu'il s'agit d'un français dont le cadre stable sert de cadre de référence – notamment dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) –, il sert aussi de base dans les études contrastives et permet de se référer, en théorie, à une norme commune aux francophones. Nous l'employons dans l'optique de le différencier du français régional antillais.

Antilles. Ces marqueurs ayant été peu étudiés, nous nous appuyerons sur l'étude d'autres marqueurs comme *wesh*⁷ (Guerin, 2020), marque d'interrogation en arabe, ou *tío* [Fr. oncle] et *tía* [Fr. tante] (Jørgensen & López Martínez, 2007), employés en espagnol péninsulaire, pour décrire le fonctionnement des deux marqueurs que nous proposons d'analyser.

D'abord, nous présenterons, de façon générale, les énoncés qui composent notre corpus ainsi que le cadre sociolinguistique dans lequel ils s'inscrivent pour souligner l'intérêt linguistique de ces supports, puis nous analyserons, en contexte, le marqueur créole et français antillais *fow* dans un premier temps, et *manman* dans un second, afin de définir leur rôle au sein du discours.

2. Présentation des énoncés et cadre sociolinguistique

Les marqueurs du discours (désormais MD) sont des unités de sens qui selon Dostie & Pusch (2007 : 4) sont particulièrement prolifiques dans la langue orale et qui n'entrent pas dans les classes grammaticales traditionnelles, à moins de les redéfinir. Les MD servent avant tout au locuteur à se positionner par rapport à son discours (Dostie & Pusch, 2007 : 5) et donnent des informations à l'interlocuteur. Leur analyse en contexte est indispensable, quelle que soit la langue. D'après Elouni (2018 : 14), c'est cette facilité et cette liberté d'expression qui font de Twitter un support favorisant l'apparition fréquente des marqueurs des émotions et des sentiments. Par conséquent, nous précisons que ce travail vise l'étude des expressions de subjectivité par l'utilisation des marqueurs *fow* et *manman* spécifiques à la langue orale⁸ du français des Antilles et des créoles et non l'étude des expressions de subjectivité et marqueurs spécifiques aux réseaux sociaux.

2.1. La CMR pour l'analyse sémantico-pragmatique des MD en contexte

Afin de pouvoir analyser l'utilisation des MD *fow* et *manman*, plus aisément observables dans la conversation spontanée, il est nécessaire de construire un corpus qui recueille des usages relevant de ce type de conversation. En ce sens, le format du réseau social Twitter représente une base de données très intéressante, puisque les usagers reproduisent des pratiques de l'oral spontané en laissant une trace écrite. Ainsi, ce réseau social permet de servir d'appui à l'analyse des marqueurs discursifs à l'aide d'exemples contextualisés.

La CMO a été étudiée sous plusieurs angles. Paveau (2015) utilise les notions de *technologie discursive* et de *discours numérique* pour se référer à l'ensemble des processus de mise en discours de la langue dans un environnement technologique (Paveau, 2015 : 3).

Dans cette perspective, Twitter, réseau social populaire chez la jeune génération actuelle, est une source de type CMR. Il s'agit d'un « service de micro-blogage qui permet à ses utilisateurs de bloguer grâce à de [*sic*] courts messages » (Lazar, 2017 : 101). Lazar (2017) souligne que la particularité de Twitter est que les tweets n'attendent pas forcément une réponse, car leur objectif est de partager la routine du locuteur, ses pensées ou encore de raconter des anecdotes.

Les réseaux sociaux ont également l'avantage d'afficher l'heure et la date de chaque publication. Il est donc possible de réagir à des tweets datant de plusieurs jours, mois ou années. En clair, il est possible d'échanger en direct⁹ – ainsi la communication est dite synchrone –, ou en différé – communication asynchrone – (Elouni, 2018 : 103).

⁷ Nous ne nions pas que *wesh* semble apparaître plus couramment dans d'autres langues comme l'arabe ou le russe.

⁸ À ne pas confondre avec le langage phonique et le langage graphique (Koch & Oesterreicher, 2001 : 601-602)

⁹ L'utilisateur répond directement, c'est-à-dire, dès que le message est posté, dans la minute.

Les tweets sont en général publics et les producteurs des messages sont identifiables grâce à un « pseudonyme » ou un « nom d'utilisateur » (Gautier, 2017 : 25).

(1) (@positivmind_) : Les apparences sont trompeuses mais vraiment ! Je respecte cette phrase la parce que **Manmaaaaaan** 🤪 April 12, 2014¹⁰

Dans l'exemple (1), c'est (@positivmind_) qui produit l'énoncé et qui emploie le *je*. Pour faciliter l'analyse linguistique et conserver l'originalité du support, les pseudonymes apparaîtront dans notre corpus précédés d'une arobase_ et les marqueurs étudiés, **en gras** (1).

Avec Twitter, la recherche d'occurrences d'un terme spécifique est prolifique grâce à la maîtrise de paramètres de la recherche avancée. Prenons l'exemple de *manman* - que nous décrirons précisément dans la section 4 -. Nous pouvons paramétrer la recherche afin de ne pas prendre en compte certains termes qui, combinés à *manman*, seraient employés en tant que juron et non pas en tant qu'interjection¹¹ ou terme d'adresse¹². Pour retrouver le marqueur du discours *manman* nous avons utilisé l'expression suivante : « manman -bonda -djet -djèt -coucoune -counia -zot -landjet -patate -koké -kounia »



Figure 1 - Recherche avancée et résultats à trier

Manman étant un marqueur discursif issu du substantif signifiant « maman¹³ », nous avons choisi d'omettre, grâce aux paramètres, tous les mots précédés par « - » qui, combinés à *manman* deviendraient un juron¹⁴. Il reste tout de même un travail de classement à effectuer, bien que réduit grâce à ces paramètres. Sans la recherche avancée, nous nous retrouvons avec des énoncés dans lesquels *manman* est une insulte :

(2) Ti chabin 972 Rpzt (@euuworst) 12:08 PM · 4 avr. 2021 : le fait qu'on était littéralement en t shirt cette semaine et que la semaine prochaine, on va devoir repasser aux doudounes?? **Bonda manman** la France.

¹⁰ Les exemples tirés de notre corpus Twitter sont conservés avec leur néographie qui correspond, selon Anis (2003), à toutes les graphies s'écartant de la norme orthographique (fautes, fautes de frappe, répétitions, etc.).

¹¹ Nous définissons l'interjection comme étant un mot invariable pouvant former un énoncé complet à elle toute seule permettant de traduire l'attitude subjective du locuteur.

¹² Termes servant à s'adresser à un allocataire.

¹³ Le substantif « maman » employé en tant que marqueur discursif est attesté dans plusieurs langues comme en espagnol castillan « madre mía » (Fr. ma mère) ou en italien « mamma mia » (Fr. ma mère) et expriment tous deux la surprise.

¹⁴ - « bonda », « djet », « djèt », « coucoune », « patate », « counia », « kounia », et « landjet » : renvoient aux parties basses du corps avec les différences graphiques apparaissant sur le réseau social Twitter.

- « zot » : 2ème personne du pluriel

- « koké » : équivalent vulgaire de « niquer ».

En (2) le locuteur exprime sa colère face au climat de la France hexagonale trop changeant à son goût en jurant. Cela ne correspond pas à l'expression de la surprise face à une situation inattendue dans l'emploi le plus général du marqueur du discours *manman* sur lequel nous nous centrons.

En plus des MD, il faut maîtriser ce langage propre au réseau social avant de pouvoir utiliser ce support, car les utilisateurs de Twitter constituent une véritable « communauté discursive » c'est-à-dire selon la définition de Paveau (2013 : 19), un « ensemble de locuteurs qui partagent des usages (et non des formes) et des rapports au langage et au discours. »

2.2. Présentation de la situation sociolinguistique

En ce qui concerne les langues créoles, tout comme les variétés de français antillais, de par leur genèse, présentent un caractère plus oral que le français dit « standard ». Les chercheurs comme Hazaël-Massieux (2001) identifient une tendance à employer du français, du créole ainsi que des variétés intermédiaires entre ces deux langues dans un même énoncé. Comme nous pouvons l'observer, le support Twitter favorise l'apparition d'un langage qui mime l'oralité et, en conséquence, l'apparition côte à côte d'énoncés créoles et du français régional des Antilles. Dans les exemples (3) et (4), *manman* apparaît dans un énoncé français et créole tout en remplissant la même fonction discursive :

(3) (@iamkribbeannn) : J'ai reçu mon parfum là **manman** fout i k senti bon, mais personne pour me renifler 😊

(« qu'est-ce qu'il sent bon »)

(4) (@ced97232) : C'est tiago sylva le boss

(@iamkribbeannn) : **maanman** Cédric tu ne moliii pas. Tu déforme le nom du gars

En (3), la première partie de l'énoncé, *J'ai reçu mon parfum là* est en français ainsi que la dernière partie, *mais personne pour me renifler*. La partie de l'énoncé en créole, *manman fout i k(a) senti bon [sic]*, qui signifie « qu'est-ce qu'il sent bon », se place ici au milieu de cet énoncé. Cela illustre bien la tendance relevée par Prudent (1981 : 134) selon laquelle il y a une propension de Martiniquais qui emploient le créole et le français en même temps. En (3), cette tendance relève du code switching analysé dans des énoncés français-créoles par Prudent (1981 : 27) et repris par Cocote (2018). En (4), il y a une interférence réciproque entre le français et le créole. L'énoncé produit par le deuxième locuteur intègre des lexies françaises (Cocote, 2018 : 6) ainsi que des variétés intermédiaires. En effet, en (4) *manman* apparaît au sein d'un continuum français-créole : *tu ne moliii pas [sic]* n'est pas du créole. Il s'agit d'une refrancisation après emprunt au créole qui l'avait lui-même pris du verbe « mollir ». Ici, ce serait un équivalent de « tu abuses » pour inciter à modérer un propos. Cet équivalent régional antillais est fréquemment employé par la jeune génération alors que l'emploi du terme standard est moins courant. L'écart entre la définition standard, l'emploi dans cet énoncé ainsi que la fréquence d'apparition du terme « moli » en français régional antillais révèlent la difficulté à déterminer s'il s'agit bien de lexies créoles ou françaises. C'est ce lexique régional traduit du créole que Mencé-Caster (2021 : 202) nomme « parole traductive ». Il s'agit d'une traduction littérale du créole vers le français, souvent spontanée, voire instinctive, que le locuteur emploie dans un énoncé qu'il pense formuler directement en langue française, alors que cet énoncé relève en réalité d'un processus de traduction inconscient.

En clair, les énoncés qui composent notre corpus ne sont pas à proprement parler des énoncés créoles ni des énoncés simplement issus du français régional antillais. Ce sont des énoncés interlectaux¹⁵ mêlant

¹⁵ Prudent (1981) définit l'interlecte comme : « L'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte ». L'« acrolecte » est la variété la plus proche du standard et le « basilecte » est celle-là plus éloignée. L'interlecte se situe entre ces deux pôles. Le concept d'interlecte refuse les concepts de diglossie et de continuum linguistique, car l'idée principale que font ressortir Simonin et Wharton (2013 : 135) est celle d'une parole qui se construit dans un « macrosystème sociolinguistique » composé à la fois du créole et du

étroitement créole, français standard et français régional antillais. Nous analyserons ces usages mélangés n'appartenant pas tout à fait au français standard ni aux créoles à la lumière de la notion d'interlecte introduite par Prudent (1981 : 31) et celle de parole traductive de Méné-Caster (2021).

3. Le marqueur *frère* ou *fow*, un marqueur empathique à valeur appellative employé par la jeunesse antillaise

Le langage des jeunes est un langage qui évolue très vite. Tout d'abord parce qu'il a vocation à s'éloigner de la norme, mais aussi parce que son caractère éminemment oral et associé à une génération précise peut le rendre rapidement caduc. Nous nous appuyons pour notre analyse, sur les travaux de Jørgensen qui a étudié le langage des jeunes Madrilènes et analysé le marqueur *tío* de l'espagnol ainsi que sur les travaux de Guérin (2020) sur *wesh* employé par cette génération dite « jeune¹⁶ ».

3.1. *Maintien de l'interaction et partage d'expérience*

3.1.1. *Interpellation*

Le marqueur *fow* (déformation phonétique de *frère*¹⁷) est employé principalement pour interpeler un interlocuteur. Selon Jørgensen (2008 : 391) qui cite Briz (1998 : 224)¹⁸, la jeune génération Madrilène a tendance à employer des expressions permettant de maintenir le contact, d'attirer l'attention ou d'interpeler les interlocuteurs afin de les faire s'impliquer dans la conversation. C'est l'idée qui se rapproche le plus de l'emploi du marqueur antillais très apprécié et très employé par cette jeune génération des Antilles. Ce marqueur du discours a une valeur appellative due à sa forme nominale vocative désémantisée : *fow* ne fait plus référence à « frère », substantif qui dans son sens premier signifie « né de la même mère et/ou du même père ». Comme le marqueur *wesh* décrit par Guérin (2020 : 5), *fow* vient uniquement caractériser le contenu informationnel que les autres éléments de l'énoncé forment. *Wesh* tout comme *fow*, a pour principale fonction d'articuler le discours et de maintenir l'interaction. Pour maintenir le contact, à la différence de *wesh*, *fow* permet de s'adresser directement à l'interlocuteur et de l'interpeler :

(5) (@DjSown_SeShatta) : Marie France Casse toi **fow** !

En (5), *fow* a bien une valeur appellative : le locuteur s'adresse à un allocutaire de sexe féminin. On le constate grâce au prénom Marie France. Le locuteur fait ici référence à une candidate de l'émission de télévision et de télé-réalité populaire « Koh-Lanta » que les utilisateurs de Twitter commentent en temps réel sans avoir nécessairement besoin de contextualiser dans un tweet. Il s'adresse directement à son allocutaire via le réseau social, mais n'attend pas de réponse de sa part. Dans ce contexte discursif, l'emploi du marqueur *fow* réduit drastiquement la distance qui devrait exister entre deux interlocuteurs qui ne se connaissent pas.

français. Prudent & Mérida (1984 : 38) précisent : « L'interlecte combine donc la propension à la mise en séquence de deux "langues" avec l'apparition d'unités nouvelles, le tout étant régulé par l'interaction elle-même ».

¹⁶ La jeunesse difficile à délimiter d'un point de vue sociologique. Nous situons la « jeune » génération sur période de la vie qui s'intercale entre l'enfance et l'âge adulte (Galland, 2001). Nous ajoutons à cette tranche générationnelle l'utilisation des réseaux sociaux comme Twitter qui s'adressent à un public de plus en plus mature : « La génération à laquelle on se sent appartenir est plus celle de sa jeunesse que celle de sa naissance ; elle se compose des individus qui furent jeunes pendant la même période historique (Attias-Donfut, Daveau, & Baillauges, 2004 : 102). » Ainsi, la période historique qui nous sert de chronologie peut correspondre à celle datant de la création de Twitter à nos jours.

¹⁷ Dans cet article, nous choisissons de mettre en avant l'équivalent déformé phonétiquement *fow* pour bien le différencier de l'appellatif *frère* dont l'emploi par la jeune génération est de plus en plus répandu en France hexagonale. Toutefois, nous ferons apparaître *frère* du français régional antillais dans son emploi interjectif qui n'existe pas pour sa version hexagonale.

¹⁸ « [...] como llamadas de atención para mantener o comprobar el contacto; o como fórmulas exhortativas o apelativas que implican activamente al interlocutor(es). » BRIZ, A. (1998b). « Conectores pragmáticos y estructura de la oración », M^o A. Martín Zorraquino, y E. Montolio Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco/Libros,

Par exemple, cette distance devrait être marquée par le vouvoiement. L'emploi de *fow* interdit la présence de vouvoiement par son caractère familier et d'équivalence sociale.

Cela confirme l'appartenance du marqueur *fow* à la catégorie des termes d'adresse qui ont deux fonctions de base soulignées par Lagorgette (2000 : 50) l'appel de l'allocataire et le maintien du contact avec ce dernier. Selon Guérin (2020 : 6), « en tête d'énoncé, *wesh* prend un caractère phatique, il (r)appelle la nécessité de solliciter l'activation du cadre de références ». C'est un critère que l'on peut appliquer au MD du français régional des Antilles :

(6) (@lolotn17) : **fow** je suis là je mange oklm ma maman vient et me dit « tu sais quand je serais plus là tu seras responsable de ton petit frère » mais **fow** ??!

En (6), le marqueur *fow* en tête d'énoncé introduit une anecdote que le locuteur partage. Dans ce contexte discursif, il s'agit de l'introduction d'un mécontentement que le locuteur va renforcer par une répétition du MD en fin d'énoncé. La conjonction *mais* laisse percevoir un désaccord avec l'assertion de la parole rapportée. Le locuteur met en contraste sa situation au début et les paroles qu'il rapporte. Il y a un décalage entre sa tranquillité soulignée par « je mange oklm » (= au calme, tranquillement) et le discours de responsabilité et de mort engagé par son interlocuteur. L'incompréhension du locuteur est renforcée par les signes de ponctuation « ??! » combinée à la conjonction à fonction interlocutive, *mais* et au MD *fow*. Cette combinaison renforce l'expression de la volonté de poser une limite entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. La valeur appellative du MD¹⁹ offre au locuteur la possibilité d'appeler et de sélectionner un allocataire qui confirmerait ses assertions. En (6), le MD *fow* en tête d'énoncé signale l'amorce d'un cadre de référence. Le marqueur a une valeur introductive.

Notons que les marqueurs de parenté que nous analysons dans ce travail ne sont pas déterminés par les relations de parenté entre les interlocuteurs. Le locuteur peut employer *fow* pour s'adresser à de parfaits étrangers. En (6) le locuteur ne s'adresse pas à sa mère, mais à ceux qui pourraient lire sa publication. Par conséquent, c'est à un allocataire non défini qu'il adresse et partage son mécontentement avec des utilisateurs du réseau appartenant à son cercle ainsi qu'avec des étrangers. Toutefois, *fow* aide à construire la relation interlocutive et le lien intersubjectif entre le locuteur et l'interlocuteur en inscrivant ce dernier dans une relation de proximité, qu'ils se connaissent ou pas. En d'autres termes, *fow* est employé pour opérer un rapprochement psychologique et affectif avec l'interlocuteur.

3.1.2. *État mental et partage d'expérience*

En tête d'énoncé, *fow* est indéniablement employé par le locuteur pour interpeler un allocataire. Néanmoins, le MD du français des Antillais peut se placer en tête d'énoncé comme en position finale. L'emploi du marqueur permet d'interpeler un allocataire pour introduire un partage d'expérience. Dans notre corpus, le locuteur introduit très fréquemment une plainte (7) (8) :

September 25, 2020

(7) (@karelleass_) : j'ai bien faim **fow**.

September 27, 2020

(8) (@mxthieujvt) : Pq jfais pas 1m90 **fow**.

¹⁹ Les *appellatifs* sont les noms choisis par un locuteur pour appeler son allocataire. Nous incluons les appellatifs dans la catégorie des MD tout en reconnaissant que les MD peuvent avoir une valeur appellative ou interjective.

Le marqueur se joint à un état d'esprit que le locuteur exprime, comme pour désigner un interlocuteur avec qui partager son émotion et ainsi la renforcer.

June 3, 2020

(9) (@Livi__aa) : Je prends plus de temps à tracer & à séparer mes cheveux qu'à me coiffer, rahi sa **fow**. [(je) déteste ça, fow]

Comme sur le modèle de *wesh*, *fow* semble se référer à l'expérience commune et partagée ainsi qu'à la connivence existante entre les interlocuteurs. Dans l'énoncé (9), le locuteur exprime son agacement et se plaint d'une expérience que la plupart de ses interlocuteurs sont supposés connaître. Ici, en (9), le locuteur fait référence à un aspect pratique de la coiffure qui consiste à tracer et séparer des mèches de cheveux dans un premier temps, pour les natter dans un deuxième temps. La deuxième partie de la coiffure est supposée être une étape plus longue et plus laborieuse que la première.

Le marqueur *fow* est en réalité un appel à se référer à une expérience partagée, supposée commune.

3.2. *Face Threatening Acts (FTA)*

Les marqueurs comme *tío* de l'espagnol ou *fow* ont souvent pour fonction de compenser un acte menaçant la face²⁰ de l'allocutaire et font partie, par leur emploi, des procédés de mitigation visant à diminuer la distance psychologique avec l'interlocuteur de manière à réduire les potentialités de *Face Threatening Acts* (FTA) (Lagorgette, 2000). Le marqueur étudié compense une demande, un impératif et tout acte menaçant en l'ajoutant à l'énoncé, non pas pour marquer son respect comme dans l'étude de Lagorgette (2000), mais pour marquer la proximité entre les deux interactants et réduire la distance sociale avec l'allocutaire (10) (Lagorgette, 2000 : 51) :

(10) (@DjLoloy) : Comme cette fucking impression que c'était encore un début d'avc 🙄🙄
[...]
(@DjSown_SeShatta) : **Fow** va voir les médecins ma madre **Fow** Ca va me faire chier si ou pâti, regarde pour faire des analyses bagay kon a
(« ça va me faire chier si tu pars, regarde si tu peux faire des analyses ou quelque chose comme ça »)
(@DjLoloy) : @IamSown oui **ti frère**

En (10) *fow* est suivi de l'impératif pour inciter l'allocutaire à aller consulter un médecin et prendre soin de sa santé. *Fow* marque ici la volonté de faire l'allocutaire changer de comportement, d'état. Le locuteur compense son acte menaçant induit par sa demande et incite l'allocutaire à changer d'état mental en faisant appel au lien de proximité qui existe entre eux.

3.3. *Confirmation, adhésion et empathie*

Le MD du français régional des Antilles comporte un dernier emploi qu'il est intéressant d'analyser : son emploi interjectif. Le MD *fow* peut effectivement avoir une valeur interjective en plus de sa valeur appellative. En suivant la description des interjections en tant que marqueurs discursifs de Norrick (2009) adoptée également par Halté (2013 : 121), *fow* fait partie des interjections dites « secondaires ». Le marqueur constitue alors un indice de subjectivité, même si ce n'est pas sa fonction première. En clair, ce MD peut être employé dans le but d'exprimer des émotions nettes telles que la frustration, l'agacement ou encore celles calquées sur les émotions de l'allocutaire par empathie. En outre, son emploi seul suffit à exprimer un sentiment plutôt qu'à simplement orienter le discours comme on l'a vu dans les précédents énoncés. Employé

²⁰ Selon la théorie des faces développées par Brown et Levinson (1987), en général, les actes de langage tels que les requêtes, les critiques, les ordres, les désaccords menacent potentiellement les faces de l'interlocuteur : la face positive (l'image valorisante) et sa face négative (le territoire). Ces actes, s'ils ne sont pas atténués, risquent de nuire au bon déroulement d'une interaction. (BROWN, P., & LEVINSON, S. C. [1987]. *Politeness : Some universals in language usage* [Vol. 4]. Cambridge university press.)

en tant qu'interjection, *fow* est l'expression de la confirmation, de l'adhésion et peut également servir à témoigner de l'empathie.

September 25, 2020

(11) (@Laiopri) : Les myopes, ils marchent à l'aveugle les pauvres. Masque, lunette et pluie à chaque fois qu'ils sortent c'est parcours du combattant mskn.

(@Onizuka_97) : Ah ouais **fow** 😞

Fow marque une adhésion totale aux propos du locuteur ainsi qu'à son sentiment qu'il calque comme l'agacement, mis en évidence par l'emoji d'agacement (11). La fonction phatique de *fow* lui permet de confirmer la relation en locuteur et interlocuteur et de mettre en commun leur expérience sociale.

L'allongement vocalique noté à l'écrit est un indice d'intonation et par défaut un indice du degré de puissance des conditions de sincérité (Saint-Pierre, 2009 : 224). *Fow* est alors marqué par un allongement phonique du [ɔ] soit [fɔ.] qui peut être traduit à l'écrit par un redoublement du <o> (12) :

(12) (@Don G) : Ca sert à quoi d aller dire à une personne que quelqu'un parle sur elle et de garder l identité secrète ? Simin pa di ayin 🙊 (« Mieux vaut ne rien dire »)

(@Ornella) : **Foow!** Je déteste ça!! .

L'allocutaire de l'énoncé (12) confirme son adhésion à la question rhétorique du locuteur avec l'emploi de *fow*. L'allongement vocalique du marqueur est un indice du degré d'adhésion des allocutaires aux propos des locuteurs. Le marqueur suffirait à signaler cette adhésion, mais dans ces énoncés, ils ont choisi d'illustrer leur accord en partageant leur propre expérience qui va dans le sens du propos énoncé ou leur état mental (13). Par conséquent, l'explicitation n'est pas nécessaire, car en employant l'interjection *fow*, le locuteur signale à l'interlocuteur qu'il s'appuie sur son énoncé pour y réagir. Il exprime son adhésion totale :

(13) (@_solene_lrb) : Je n'ai pas envie de faire à manger c'est un délire.

(@swanny_so) : Si Solène dit ça c'est que c'est grave 🤪

(@_solene_lrb) : **Frère !!!!** 🤔🤔🤔

Sans explicitation, l'interjection *fow* – ici sous la forme phonétique de base *frère*²¹ - apparait en position absolue et confirme les propos énoncés. Ici en (13), le locuteur confirme l'affirmation à son sujet. Les points d'exclamation et l'emoji en larmes appuient le marqueur du discours dans ce sens ainsi que le propos de l'interlocuteur et agissent comme des indices de subjectivité.

4. Le marqueur *manman*, indice de jugement de valeur renforcé : un modalisateur d'intensité

Contrairement au marqueur du discours *fow*, le deuxième marqueur que nous analyserons n'est pas exclusivement employé par la jeune génération antillaise. Néanmoins, Twitter étant un réseau social très apprécié de cette génération, nos énoncés seront impactés par le jeune âge des informateurs. Autre caractéristique importante, le marqueur *manman* n'a pas de valeur appellative, mais uniquement interjective. Ce marqueur est donc toujours un indice de subjectivité du locuteur et ne sert jamais à interpeler.

4.1. Marque d'une satisfaction manifeste

L'emploi de *manman* permet au locuteur de manifester son attitude subjective et plus particulièrement, une émotion comme la satisfaction :

²¹ Dans le cadre de cet article, nous présentons le MD *fow* plutôt que *frère* pour des raisons de distinction entre français régional antillais/créole et français que nous désignons par « standard ». Nous faisons apparaître la variante non déformée *frère* du français régional antillais, car son emploi interjectif n'est pas attesté pour l'équivalent *frère* employé par la jeune génération de France hexagonale.

(14) (@sonnyhrt) je suis love là **manman** le boug a perturbé ma journée au tacos fout i bel **messieuh** « qu'est-ce qu'il est beau messieuh »

En (14) la locutrice réagit à la vision plaisante d'un homme qu'elle a croisé. Le premier sentiment est énoncé explicitement avec *je suis love là*, c'est un sentiment amoureux, un coup de foudre. Le marqueur est employé ici pour insister sur ce sentiment et y réagir. Il permet aussi de réagir face à un sentiment dont l'intensité surprend le locuteur. La locutrice est à la fois satisfaite de ce qu'elle voit et surprise de ce qu'elle ressent. « messieuh » est un substantif désignant un ou plusieurs hommes. Ici, il a une valeur interjective et ne désigne aucun allocutaire ; il exprime la surprise du locuteur et vient amplifier l'assertion « fout i bel » en (14).

Le marqueur *manman* a tendance à renforcer une idée, un sentiment et peut permettre de cette manière de manifester son accord avec une idée ou un sentiment exprimé par un autre individu (15) :

August 10, 2014

(15) (@Leslyy_lo) : "@Alzrva: C'est pendant les vacances que tu reconnais tes VRAIS amis a des AMIS scolaire. 🙌 " **Manman** elle a tout dit #Applaudissement

En (15), le locuteur se montre satisfait des propos énoncés qu'il cite en employant le marqueur et montre une adhésion totale. Le marqueur signale un étonnement du locuteur quant à la justesse de l'énoncé qu'il valide.

4.2. Renforcement d'un constat surprenant

Halté (2013 : 111) souligne que les interjections relèvent de l'intentionnalité et pas du simple réflexe, elles permettent d'intensifier et de marquer le degré d'intensité, avec laquelle le locuteur appréhende l'énoncé ou la situation qui déclenche la production de l'interjection.

4.2.1. Manifestation de la surprise face à une situation (jugée comme inhabituelle) déconcertante

Le marqueur *manman* place un fait dénoté dans un cadre autre que l'habituel, la norme et crée généralement la surprise dont l'intensité varie selon le décalage créé entre ce qui est attendu et la réalité. Dans son emploi interjectif le plus général, *manman* exprime l'étonnement et permet au locuteur de réagir à un fait inhabituel et/ou inattendu (16). Ce serait un équivalent de « Mon dieu ! » :

(16) **Manman** il est déjà 3h 🤯

Dans l'énoncé (16), l'expression de la surprise du locuteur est renforcée par l'emoji « choqué ». Le locuteur exprime sa surprise quant à la vision du temps qui défile plus vite que prévu. Le marqueur *manman* place ce fait dans un cadre temporel en décalage avec celui auquel il s'attendait. Ce décalage provoque la surprise et déclenche l'emploi du marqueur pour l'exprimer.

Halté (2013 : 290) affirme en ce sens que les émoticônes – qui sont à rapprocher des interjections – permettent de préciser le sentiment du locuteur qui déclenche cet emploi et ils permettent d'indiquer que l'information a été bien reçue grâce à sa réaction :

(17) (@franceguyane) : Info France-Guyane : 540 kilos de cocaïne saisis à Degrad des Cannes, l'une des plus grosses affaires de drogue en France ! #cocaine #trafic #drogue #Guyane #record
 (@Super_Guyanais) : Le gars avait un business la **manman!!!**

En (17) le locuteur reçoit une information insolite et y réagit. Il s'agit d'un record dans les affaires de drogue selon la source. Le locuteur est impressionné et manifeste son étonnement couplé à de l'admiration et indique qu'il a bien réalisé l'ampleur du marché illégal qui était en place. L'emploi du marqueur montre bien que l'information a été traitée dans sa totalité puisque l'information se voulait surprenante.

Manman est souvent employé avec un marqueur exclamatif décrit par Marandin (2018 : 4) comme se caractérisant par « un mot QU de catégorie adverbe (*combien, comme, que, ce que, qu'est-ce que*) ou adjectif (*quel*) » (18).

September 29, 2014

(18) (@Shaq_T600) : **Manman** quel prénom JORDINAËL

En (18) le locuteur juge que le prénom « Jordinaël » est peu commun. Il manifeste sa surprise qu'il n'atténue pas et qu'il renforce au contraire. Cela peut donc être analysé comme une critique et un jugement de valeur.

En français régional antillais, on trouve *fiche que* (19) l'équivalent du mot QU qui signifie « qu'est-ce que » en français standard :

January 7, 2020

(19) ★Guzmán★: **manman** fiche qu'elle écoute Lacrim

En (19) le locuteur constate qu'une personne - qu'il ne cite pas - écoute particulièrement les chansons d'un raper populaire. Ce fait qu'il juge surprenant provoque l'emploi de *manman* pour indiquer un excès ou un fait inhabituel.

Manman combiné à ces structures, vient intensifier la surprise provoquée par un fait : les marqueurs exclamatifs soulignent l'étonnement que *manman* renforce. L'emploi de *manman* ne constitue pas une atténuation, mais toujours une emphatisation. Le locuteur manifeste ses sentiments ou ses reproches sans les atténuer.

Le soulagement est un sentiment qui peut être manifesté avec l'emploi de *manman* et plus particulièrement après une surprise négative :

March 16, 2020

(20) (@slytherindian) : j'ai eu un gros coup de chaud quand il a parlé de la fermeture des frontières pendant 30 jours **manmaaaan** heureusement qu'il a précisé que les ressortissants français n'auront pas de problème!

En (20) le locuteur réalise que sa situation aurait pu se dégrader rapidement. Il aurait donc eu une mauvaise surprise si les frontières fermaient sans passe-droit. Il s'agit donc de la désamorçage d'une surprise négative qui provoque un grand soulagement manifesté par le marqueur *manman*.

Il est possible d'être surpris de plusieurs manières et à plusieurs niveaux. Une action ayant une conséquence inattendue provoque la surprise et l'emploi du marqueur :

(21) (@Prxs_caa) : Le pire du pire c'est quand tu oublies que tu viens de te percer et que tu passes ta main bien fort dessus. 😞 😞 😞

(@sonnyhrt) : quand j'avais le smiley... j'ai brossé mes dents... **manman manman** mouvement brusque ou ka mo sur place (= tu meurs sur place)

En (21), le locuteur explique qu'il a effectué un mouvement brusque qui a provoqué une douleur énorme. Il a été surpris par cette douleur et manifeste cette émotion forte ressentie en employant le MD exprimant la surprise. La réduplication du MD est à analyser selon les travaux de Dostie (2004) cités par Dostie et Pusch (2007 : 9) qui considère que la réduplication est associée à l'emphatisation :

« [...] la réduplication pragmatique des MD concerne essentiellement l'engagement du locuteur face à son dire et [elle lui sert] à réaliser un acte illocutoire à valeur modale d'insistance. » (Dostie et Pusch, 2007 : 9).

Le locuteur insiste sur sa douleur et l'exprime comme s'il la ressentait à nouveau. Le marqueur est un indice d'intensité permettant de mesurer les différentes émotions du locuteur.

4.2.2. *Un constat négatif et une critique négative renforcés*

Manman a pour fonction de modaliser le discours. Selon les opérations de modification liées à la modalisation énoncées par Saint-Pierre (2009 : 224), *manman* augmente le degré de puissance, mais ne le diminue pas. Le marqueur répond à une seconde opération, celle d'« ajouter de nouvelles conditions de sincérité ». Cela se remarque de manière claire quand le locuteur fait un jugement négatif duquel le marqueur fait ressortir la critique :

(22) (@Mannzellfruiity) : Y'avait une serveuse qui qui avait des sourcils effrayant

manman awai i pa t bon (« ah ouais ce n'était pas beau »)

(@__Lapinouu) : Méchante 😏😏😏"

(@Mannzellfruiity) : LOL c vrai

En (22) le locuteur juge l'aspect physique d'une personne. Le marqueur *manman* insiste sur le caractère « effrayant » des sourcils qui combiné à « awai » (= ah ouais) augmente son degré de certitude et de sincérité. Ainsi, la critique est renforcée et perçue comme très négative comme nous le confirme l'interlocuteur.

(23) (@Julie_Jnnt) : Toute la matinée il ne pleut pas, MAIS À 12H ? **Manman** ! Averse.

En (23) le marqueur met en évidence un décalage qui a un effet surprenant et agaçant. Le marqueur insiste sur le changement brutal et l'absence de transition énoncés entre la situation 1 : *il ne pleut pas* et la situation 2 : *averse*. Le locuteur exprime son agacement et sa stupéfaction quant à l'imprévisibilité de la météo. Il manifeste ces émotions en employant le marqueur du discours *manman*.

Ces emplois interjectifs de *manman* relèvent d'un discours spontané et non réfléchi, car, comme le souligne Halté (2013 : 78) l'interjection est spontanée et sert à montrer, non pas à dire (Halté 2013 : 78).

4.3. *Manifestation de l'intention d'influencer le comportement de l'interlocuteur*

Une dernière fonction intéressante de l'emploi du marqueur *manman* à analyser est son emploi conatif. *Manman* fait partie des unités interjectives avec lesquelles il s'agit pour le locuteur de modifier l'attitude de l'interlocuteur ou de l'inciter à faire quelque chose :

June 9, 2020

(24) (@Laurenaa26) : Quand je suis avec mes potes et je mets du parfum tant qu'elles me disent pas "**Manman**

!" J'arrête pas 😏😏😏😏"

En (24), le locuteur 2 rapporte le discours et l'emploi du marqueur d'un locuteur 1 qui permet de souligner l'attitude excessive du locuteur 2. Ici, le locuteur 1 ne réagit pas à un discours, mais à une action qu'il estime excessive, donc surprenante et le signale. Le marqueur permet au locuteur 2 de savoir où se situe la limite exprimée par le locuteur 1 avec l'emploi de *manman* qui incite le locuteur 2 à mettre fin à une action qu'il désapprouve. Le marqueur invite à la réévaluation d'une situation. Cet emploi de *manman* ne nécessite pas d'explicitation et peut être rapproché du fonctionnement en emploi absolu de *Écoute* 2²² analysé par Rodríguez Somolinos (2003 : 71). Le locuteur réagit à un discours ou à un comportement de l'allocutaire et marque la désapprobation du locuteur vis-à-vis de ceux-ci.

22 « *Écoute* 2 fonctionne en emploi absolu. Il réagit à un discours ou à un comportement de l'allocutaire et marque le mécontentement du locuteur vis-à-vis de ceux-ci [...] : Un enfant demande un bonbon pour la énième fois, le locuteur lui dit : *Ecoute !* » (Rodríguez Somolinos, 2003 : 78).

Quelle que soit sa position dans l'énoncé, *manman* est une réaction dont la valeur expressive varie en fonction du contexte.

5. Conclusion

Nous partageons l'idée de Lazar (2013 : 215) selon laquelle le contexte de la CMR ouvre de nouvelles perspectives de recherche qui pourraient aboutir à des découvertes intéressantes dans le domaine de la linguistique, notamment dans l'analyse des marqueurs discursifs à l'intérieur d'énoncés interlectaux (français-créole).

Nos analyses ont permis de comprendre le fonctionnement pragmatique des MD *fow* et *manman* grâce à la diversité des énoncés qui ont mis en évidence leurs contextes d'apparition.

On a pu mettre en avant la valeur appellative de *fow*. Le marqueur *fow* est en réalité un appel à se référer à une expérience partagée, supposée commune. Il s'appuie sur l'énoncé de l'interlocuteur pour montrer sa compréhension.

En outre, nous avons pu faire ressortir la valeur interjective et conative de *fow* et de *manman*. Le marqueur *manman* permet au locuteur d'exprimer de nombreux sentiments amplifiés que nous avons dégagés : satisfaction, surprise, stupéfaction, admiration, désapprobation. Il permet de modaliser et amplifie toujours : critiques, sentiments, décalage.

En définitive, une étude en contraste avec des MD aux valeurs similaires dans d'autres langues plus massivement étudiées permettrait de mettre en exergue toutes les valeurs communes ou absentes, d'autres MD des créoles et du français régional antillais qui restent encore peu étudiés d'un point de vue sémantico-pragmatique. L'espagnol péninsulaire est un bon exemple dans le cadre de cet article, nous avons appuyé quelques valeurs des MD *manman* et *fow* sur les travaux de Jørgensen (2008) qui s'est notamment intéressé aux MD comme *tío*, *tía*, *hombre*, *mujer*.

Références

- ANIS, J. (2003). Communication électronique scripturale et formes langagières. *Actes des Quatrièmes rencontres Réseaux humains/Réseaux technologiques*, 31.
- ATTIAS-DONFUT, C., DAVEAU, P., & BAILLAUQUÈS, S. (2004). Autour du mot « Génération ». *Recherche & formation*, 45(1), 101-113.
- BERNABÉ, J. (1983). *Fondal-Natal, Grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéens et martiniquais*, vol.2. L'Harmattan.
- COCOTE, É. (2018). Pour la préservation du patrimoine linguistique : le français des Antilles. *Études caribéennes*, 1. <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.11823>.
- DOSTIE, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*, De Boeck-Duculot.
- DOSTIE, G. & PUSCH, C. (2007). Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation. *Langue française*, 154, 3-12. <https://doi.org/10.3917/lf.154.0003>.
- ELOUNI, N. (2018). *Étude de quelques formes d'expression des émotions et des sentiments dans le contexte des nouvelles formes de communication. Linguistique*. [Thèse de Doctorat, Université Bourgogne Franche-Comté]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-02055975>.
- GALLAND, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations. *Revue française de sociologie*, 42(4), 611-640. www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_4_5391.
- GAUTIER, L. (2017). *Twitter comme « corpus » en sciences du langage : questions méthodologiques et pistes de recherche* [Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne]. HAL. <https://shs.hal.science/cel-01614435>.
- GUERIN, E. (2020). Réflexion sur les implications pragmatiques de l'emploi de *wesh*, marqueur discursif en français. In SAIZ-SÁNCHEZ, M., RODRÍGUEZ SOMOLINOS, A. & GÓMEZ-JORDANA FERARY, S. (Eds.) *Marques oralité et représentation de l'oral en français*. Presses Universitaires Savoie Mont Blanc.

- HALTÉ, P. (2013). *Les marques modales dans les chats : étude sémiotique et pragmatique des interjections et des émoticônes dans un corpus de conversations synchrones en ligne* [Thèse de Doctorat, Université du Luxembourg]. THESES. <https://theses.fr/2013LORR0308>.
- HAZAËL-MASSIEUX, M. C. (2001). Les créoles français face à l'écrit. *L'information grammaticale*, 89(1), 43-49. <https://doi.org/10.3406/igram.2001.2717>.
- JØRGENSEN, A. M. (2008). Una cuestión de cortesía. Estudio contrastivo del lenguaje fálico en la conversación juvenil. *Pragmatics*, 18, 635-641. <https://www.jbe-platform.com/docserver/fulltext/prag.18.4.04ste.pdf?expires=1705277347&id=id&accname=guest&checksum=E8F2903AEF07A2D07D04558F3C5B624B>.
- JØRGENSEN, A. M., & LÓPEZ MARTÍNEZ, J. A. (2007). Tío y tía como marcadores en el lenguaje juvenil de Madrid. 5, 10. In OLZA MORENO, I., CASADO VELARDE, M., & GONZÁLEZ RUIZ, R.. (Eds.) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (p.387-396). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001). « Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache – Langage parlé et langage écrit ». In HOLTUS, G., METZELTIN, M. & SCHMITT, C. (Eds.) *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, I(2), (p.584-627). Tübingen, Niemeyer.
- LAGORGETTE, D. (2000). Désignatifs et termes d'adresse dans quelques textes en moyen français. *L'Information Grammaticale*, 84, 50-51. <https://doi.org/10.3406/igram.2000.2786>
- LAZAR, J. (2017). *À propos des pratiques scripturales dans l'espace virtuel : Entre Facebook et Twitter*. Faculté des Lettres de l'Université d'Ostrava.
- MARANDIN, J.-M. (2018). La phrase exclamative et l'exclamation en français contemporain, 1-62. <https://hal.science/hal-01882115>.
- MENCÉ-CASTER, C. (2021). *Pour une linguistique de l'intime Habiter des langues (néo)romanes, entre français, créole et espagnol*. Classiques Garnier.
- NORRICK, N. R. (2009). Interjections as pragmatic markers. *Journal of Pragmatics*, 41(5), 866-891. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.08.005>
- PAVEAU, M.-A. (2015). Ce qui s'écrit dans les univers numériques. Matières technolangagières et formes technodiscursives. *Itinéraires*, 1, 1-22. <http://journals.openedition.org/itineraires/2313>.
- PAVEAU, M.-A. (2013). Genre de discours et technologie discursive : Tweet, twittécriture et twittérature. *Pratiques*, 157-158, 7-30.
- POUDAT, C., WIGHAM, C. R., & LIÉGEOIS, L. (2020). Les corpus de la communication médiée par les réseaux : une introduction. *Corpus*, 20, 1-8. <https://doi.org/10.4000/corpus.4720>.
- PRUDENT, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61, 13-38. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1866>.
- PRUDENT, L. F., & Mérida, G. J. (1984). An langaj kréyòl dimi-panaché: interlecte et dynamique conversationnelle. *Langages*, 74, 31-45. <https://doi.org/10.3406/lgge.1984.1171>.
- SAINT-PIERRE, M. (2009). Illocutoire et modalisation : Les marqueurs d'intensité en français. *Revue québécoise de linguistique*, 20(2), 223-236. <https://doi.org/10.7202/602711ar>.
- SOMOLINOS, A. R. (2003). Un marqueur discursif du français parlé : écoute ou l'appel à la raison. *Thélème : revista complutense de estudios franceses, Extra*, 71-83. <https://core.ac.uk/reader/38845760>.

« NOUS NE TRAITONS PAS D’AFFAIRES D’ÉTAT... » LA COMMUNICATION PRIVEE D’UNE FAMILLE PROTESTANTE AU TOURNANT DU XVII^E AU XVIII^E SIECLE

Katharina FEZER

eva-katharina.fezer@uni-tuebingen.de

Universität Tübingen, SFB 1391 “Andere Ästhetik”, Keplerstraße 17, 72074 Tübingen, Allemagne

1. Introduction

Ces dernières années, les recherches dans le domaine de la sociolinguistique historique se sont fortement développées (entre autres, Willemyns & Vandebussche, 2006 ; Conde Silvestre & Hernández Campoy, 2012 ; Rutten, Vosters & Vandebussche, 2014). Ces contributions mettent l’accent sur la nécessité de prendre en compte le plus grand nombre possible de sources linguistiques différentes et de tenir compte du contexte des locuteurs·trices pour décrire de manière adéquate les états passés d’une langue. La discipline reste cependant marquée par ce que Labov appelle le *bad data problem* (Labov, 1994 : 11) : les sources qui ne font pas partie du « canon » littéraire sont souvent très difficiles à trouver (Auer, Peersman, Pickl, Rutten & Vosters, 2015).

Ce constat est particulièrement valable pour l’étude du français du XVII^e siècle. Ce siècle est surtout connu pour ses fortes tendances d’uniformisation linguistique. C’est le siècle de la création de l’Académie française qui, selon ses statuts, vise à « donner des règles certaines à notre langue [*ndlr* le français] » (Académie française : XXIV). C’est le siècle de la parution des *Remarques sur la langue françoise* de Claude Favre de Vaugelas définissant le « bon usage » comme « la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d’écrire des meilleurs Auteurs du temps » (Vaugelas, 1647 : Préface, II.3). Enfin, c’est aussi le siècle de la publication d’une multitude d’autres œuvres métalinguistiques rédigées dans le sillage de Vaugelas qui défendent l’idéal d’une langue standardisée.

La mise en conformité avec la langue prescrite est prouvée pour quelques œuvres littéraires. Entre autres, dans les années 1650, Pierre Corneille soumet ses œuvres dramatiques à une révision linguistique minutieuse afin que ses textes se conforment aux jugements de Vaugelas. Cette démarche, ainsi que les procédés semblables d’autres auteurs littéraires tels que Jean Racine, a été décrite à plusieurs reprises par les chercheurs·euses (Berlan, 2011 ; Forakis, 2015). D’autres types de textes, tels que les textes utilitaires ou les sources manuscrites, n’ont en revanche guère été étudiés sous cet angle jusqu’à présent. Le fait que ce ne soient que des documents issus du milieu courtois et littéraire qui aient été pris en considération par les chercheurs·euses s’explique par leur accessibilité facile. De plus, nombre de ces documents sont dorénavant inclus dans la base de données Frantext qui, grâce à la mise à disposition des outils d’interrogation automatique, permet d’effectuer des recherches variées et étendues (Bertrand, 2003). La majorité des contributions scientifiques qui se consacrent à l’analyse de l’usage linguistique du XVII^e siècle s’appuient sur cette base et donc, par conséquent, sur des corpus majoritairement littéraires (Carlier 2004, 2005 ; Masseron & Laparra, 2008 ; Ayres-Bennett & Sejjido, 2011 ; Ayres-Bennett, 2018).

Le présent article vise à participer à l’élargissement des études sur la langue française du XVII^e siècle en étudiant des témoignages linguistiques récemment découverts. Ces témoignages sont constitués de lettres intimes d’une famille protestante. Ils sont analysés en fonction de leurs caractéristiques linguistiques, en les comparant notamment aux prescriptions faites par les *Remarques* afin de parvenir à une description plus nuancée et plus adéquate de l’impact réel des prescriptions. L’objectif final est de montrer que les pratiques

linguistiques du XVII^e siècle sont fortement marquées par la variation idiolectale et s'écartent considérablement de la norme prescriptive.

La contribution est organisée comme suit : tout d'abord, le choix du corpus est justifié (section 2). Vient ensuite la présentation des témoignages linguistiques qui constituent ce corpus (section 3). Elle est suivie de l'analyse linguistique du corpus (section 4), consacrée principalement à plusieurs caractéristiques graphiques et (morpho)syntaxiques, ainsi que d'une synthèse et de perspectives de recherches futures (section 5).

2. Pourquoi étudier les lettres privées ?

Une partie de la production linguistique du XVII^e siècle ne peut guère être reconstituée. Faute de moyens d'enregistrement, aucun témoignage linguistique oral n'existe. Il y a cependant des sources linguistiques qui se rapprochent de la langue parlée (Radtke, 1994). Dans la terminologie établie par Koch & Oesterreicher (1985, 1990, 2011), de telles sources font partie du « langage de l'immédiat communicatif », et s'approchent du « pôle d'oralité conceptionnelle » malgré leur réalisation graphique. Ils correspondent alors aux paramètres énumérés à gauche de la liste des paramètres de caractérisation de l'immédiat et de la distance communicative (Tableau 1).

Immédiat communicatif	Distance communicative
Affinité avec le code phonique	Affinité avec le code écrit
communication privée	communication publique
interlocuteur intime	interlocuteur inconnu
émotionnalité forte	émotionnalité faible
ancrage actionnel et situationnel	détachement actionnel et situationnel
ancrage référentiel dans la situation	détachement référentiel de la situation
coprésence spatio-temporelle	séparation spatio-temporelle
coopération communicative intense	coopération communicative minimale
dialogue	monologue
communication spontanée	communication préparée
liberté thématique	fixation thématique
etc.	etc.

Tableau 1 - Paramètres de caractérisation de l'immédiat et de la distance communicative (Krefeld, 2015 : 263 ; Koch & Oesterreicher, 2011 : 586)

Ces sources sont surtout des ego-documents¹ tels que des lettres privées ainsi que des journaux intimes. Ils sont associés au pôle d'oralité conceptionnelle grâce à leur caractère moins élaboré et plus spontané. La Figure 1 suivante reproduit le classement des genres de textes proposé par Koch & Oesterreicher (2011) selon leur théorie de l'immédiat communicatif. La lettre personnelle (c) fait alors partie du code graphique tout en tendant vers l'immédiat communicatif.

¹ Pour une présentation détaillée du concept des ego-documents et de son importance pour la sociolinguistique historique, voir Sowada (2021 : 37-66).

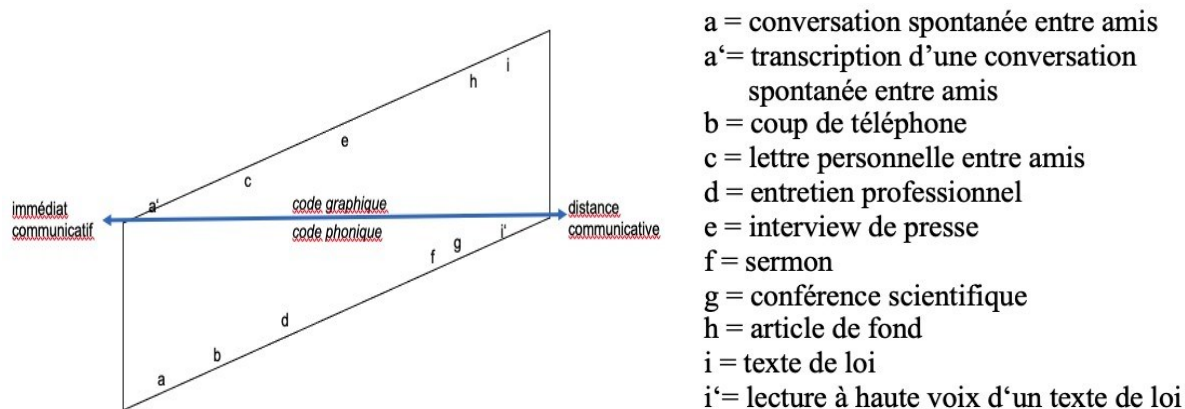


Figure 1 - Immédiat communicatif/distance communicative et code graphique/code phonique (Koch & Oesterreicher, 2011 : 586)

Comme la norme linguistique prescriptive peut être entièrement associée à la distance communicative (Koch & Oesterreicher, 1990 : 16), il est probable que des écarts par rapport à cette norme puissent être trouvés précisément dans les lettres. Le fait que des lettres privées soient capables de représenter des sources des déviations de la norme prescriptive a, entre autres, été illustré par l'analyse de la correspondance de Madame de Sévigné effectuée par Lignereux (2012). Cette analyse démontre que Madame de Sévigné « multiplie les tournures syntaxiques qui enfreignent allègrement les recommandations de Vaugelas et de ses émules » (Lignereux, 2012 : 321).

3. À la recherche des textes privés : Le fonds Boivin-Colombel

Malgré les difficultés de recherche déjà mentionnées, il existe quelques projets qui ont été consacrés à la quête de sources manuscrites d'un caractère plus familier. Nous pouvons citer entre autres le corpus nommé « Textes français privés des XVII^e et XVIII^e siècles » (Ernst & Wolf, 2005 ; Ernst, 2019) qui est composé des journaux intimes et des journaux de famille. Deux corpus ont été initiés par Martineau : Le Corpus de Français Familier Ancien contient des journaux et des correspondances privées écrites en France et en Amérique du Nord. Le corpus MCVF (Modéliser le changement : les voies du français) comprend également plusieurs sources manuscrites. Nommons finalement le projet MACINTOSH (« Missing hAlf the picture : ClassIcal NoT sO claSsical French ») coordonné par Bergeron-Maguire². Ce projet, initié tout récemment, vise à analyser des lettres privées faisant partie des « prize papers », c'est-à-dire des documents transportés par des navires en provenance et à destination des colonies françaises.

Tous ces corpus sont constitués des originaux manuscrits recueillis dans différentes bibliothèques, musées et archives. Ceci est également le cas pour les documents qui forment le corpus de l'analyse présentée ici et qui n'ont pas encore fait l'objet d'une étude linguistique. Il s'agit d'une partie du fonds Boivin-Colombel conservé aux archives municipales du Havre (cote 49 Z 7)³.

Les Boivin-Colombel sont des marchands originaires du Pays de Caux, qui, grâce à leur succès économique, ont été capables d'acquérir des terres en Normandie et en Bretagne au cours du XVII^e siècle⁴. Étant de confession protestante, la révocation de l'Édit de Nantes par Louis XIV en 1685 les soumet à des répressions et des persécutions continuelles, ce qui provoque l'émigration d'une partie de la famille aux Pays-Bas, tandis

² Les liens vers ces trois derniers corpus se trouvent dans la sitographie à la fin de cet article. Malheureusement, les deux corpus initiés par Martineau ne sont pas accessibles pour le moment.

³ Je remercie les responsables des Archives municipales du Havre d'avoir bien voulu mettre à disposition ces documents.

⁴ Voir le répertoire numérique détaillé du fonds établi par Peycéry (2010).

que d'autres membres familiaux restent en France. Cette situation de séparation géographique favorise la rédaction de lettres puisque celles-ci constituent leur seule possibilité de rester en contact. La totalité des correspondances n'a malheureusement pas été conservée, à l'exception de quelques lettres adressées à Catherine et Élisabeth Boivin par leur fils et neveu Guillaume Le Vasseur, sieur des Rocques, et par son épouse, Marianne Du Mesnil. Les sœurs Boivin habitent à Rouen alors que Guillaume Le Vasseur s'est réfugié à Utrecht où il a fait la connaissance de Marianne Du Mesnil dont la famille est également originaire de France. Son métier d'ingénieur du Roi l'amène à suivre différents mouvements de l'armée. Par conséquent, les lieux d'expédition de ses lettres varient considérablement (Figure 2). Il y existe des lettres expédiées depuis Bergen-op-Zoom, Sedan, Luxembourg, Utrecht, Nieuwport, Nijmegen et Rotterdam.



Figure 2 - Les lieux d'expédition et de réception des lettres appartenant au fonds Boivin-Colombel

Au total, il s'agit de trente-sept lettres couvrant la période de 1685 à 1707, dont vingt-sept lettres sont écrites par Guillaume Le Vasseur et quatre par son épouse. Les six lettres restantes sont écrites par les deux, c'est-à-dire que la partie principale est rédigée par Guillaume le Vasseur pendant que Marianne Du Mesnil profite du reste du papier pour ajouter quelques lignes. Ce petit corpus comprend environ 18 600 mots dont la part écrite par Guillaume le Vasseur comprend quelque 16 000 mots. Afin de faciliter l'analyse linguistique, toutes les lettres ont été transcrites. Les fichiers textes ont ensuite été traités à l'aide de deux outils numériques qui permettent l'interrogation et l'encodage automatique du texte intégral. L'outil *TXM* facilite l'application du logiciel *TreeTagger* qui attribue automatiquement une catégorie grammaticale à chaque mot, ce qui permet de rechercher des structures syntaxiques précises dans le texte intégral⁵. L'outil *MaxQDA* permet également d'interroger le texte et est surtout utile pour identifier des caractéristiques orthographiques, lexicales ou morphologiques. En mettant à disposition un logiciel d'annotation des éléments du texte, *MaxQDA* facilite aussi l'analyse quantitative des données⁶.

Du fait de leur contenu, il s'agit de lettres privées. Elles contiennent des détails intimes concernant des projets de mariage, des accouchements ou l'allaitement des enfants, des problèmes financiers ou des désaccords familiaux. Les craintes perpétuelles concernant les persécutions religieuses y occupent également une place importante. Toutefois, l'expéditeur et l'expéditrice ont bien conscience que le contenu de leurs lettres ne

⁵ Pour une présentation détaillée de cet outil, voir Rädiker & Kuckartz (2019).

⁶ Pour une présentation détaillée de cet outil, voir Heiden, Magué & Pincemin (2010).

reste pas toujours secret à cause de la censure et d'autres insécurités de la voie postale. En atteste la citation de Guillaume Le Vasseur, titre de cette contribution : « quoy que nous ne traitions pas d'affaires d'Etat cependant nos lettres ne paruiēne pas toûjours » (BC_GV4)⁷.

Toutefois, ce n'est pas seulement le contenu de ces lettres qui s'avère passionnant. Elles représentent également un fonds très riche en ce qui concerne leurs caractéristiques grammaticales. Comme elles couvrent une période de plus de deux décennies, elles pourraient permettre également de réaliser des études micro-diachroniques. De plus, comme elles proviennent de deux personnes différentes, il est possible d'y comparer des traits idiolectaux.

4. Analyse linguistique

L'article évoquera quelques phénomènes sélectionnés. Dans un premier temps, la section 4.2.1 présente quelques caractéristiques concernant la graphie, soit la ponctuation et l'usage de l'apostrophe. Ensuite, les sections 4.2.2 et 4.2.3 traitent de la (morpho)syntaxe en analysant deux aspects qui jouent un rôle important dans les œuvres métalinguistiques de l'époque, l'accord grammatical et les constructions elliptiques.

4.1. Caractéristiques graphiques

Pour illustrer les questions liées à la graphie, la Figure 4 reproduit deux documents manuscrits. À gauche se trouve le premier folio de la lettre dans laquelle Guillaume Le Vasseur confie à sa mère son dessein de se marier. À droite, il s'agit de la première lettre que Marianne Du Mesnil écrit à sa belle-mère. Le Tableau 2 au-dessous de la Figure 3 contient la transcription des deux manuscrits⁸.

⁷ Les cotes attribuées aux lettres correspondent aux initiales du nom du fonds suivi des initiales du nom de l'auteur/l'autrice et le numéro de la lettre (correspondant à l'ordre chronologique).

⁸ La transcription a été effectuée aussi fidèlement que possible par deux, parfois trois transpositeurs·rices, qui se sont concertés en cas d'incertitude et se sont mis·es d'accord sur une seule transcription (surtout en ce qui concerne les graphèmes difficiles à distinguer comme *l/j* ou bien *u/v*).

a Bergen - op Zom le 10. juillet 1699.

Ma très chere et tres honorée Mere.

Pendant quelque sejour que j'ay fait en hollande au printemps, je reçus la lettre que vous aues eû la bonté de m'Ecrire le 29. auriil et peu de jours après jay aussy reçu la thoille que vous m'aués enuoyée, je la trouue fort belle; je vous en remercie très humblem.t et vous suis sensiblement obligé de vos bons soins, Je vous Supplie de me les vouloir continuer; Je Suis l'cy de retour depuis vn mois ou l'on trauaille aux fortifications; mais J'espere de retourner l'hiuer en holande.

Mademoiselle & tres honore Mere.

Je uien très humblement uous remercier de la faueur que uous m'aués accordé dauoir agrée le Choix que Monsieur Des Rocques uôtre fils a fait de moy pour son Epouse, Je uous en serés toujours très obligés puis que par set union J'espere detre fort heureuse accordé moy Je uous suplie ma tres honore Mere quelque part dans uôtre amitie & Soyés persuadé que Je rechercheray toutte les occation possible a uous donner des marques de la mienne c'est ce que Je uous suplie de croire etant tres parfaitement

Mademoiselle & tres honore mere

Votre tres humble & obeisant seruant & fille
M A Du Mesnil
Des Rocques

Figure 3 - Le premier folio de la lettre de Guillaume Le Vasseur écrite le 25 juillet 1699 (BC_GV14) et la première page d'une lettre de Marianne Du Mesnil (sans date, écrite très probablement le 21 novembre 1689, BC_MM16), Archives municipales du Havre – fonds

Transcription 1 (BC_GV14)	Transcription 2 (BC_MM16)
<p>a – Bergen – op Zom le 10. juillet 1698</p> <p>Ma très chere et tres honorée Mere.</p> <p>Pendant quelque sejour que j'ay fait en hollande au printemps,</p> <p>Je reçus la lettre que voys aues eû la bonté de m'Ecrire le 29. auriil</p> <p>et peu de jours après jay aussy reçu la thoille que vous m'aués enuoyée, je la trouue fort belle; je vous en remercie très humblem.t</p> <p>et vous suis sensiblement obligé de vos bons soins, Je vous Supplie de me les vouloir continuer; Je Suis l'cy de retour depuis vn mois ou l'on trauaille aux fortifications; mais J'espere de retourner l'hiuer en holande.</p>	<p>Mademoiselle & tres honoré Mere</p> <p>Je uien très humblement uous remercier de la faueur que uous m'aués accordé dauoir agrée le Choix que Monsieur Des Rocques uôtre fils a fait de moy pour son Epouse, Je uous en serés toujours très obligés puis que par set union J'espere detre fort heureuse accordé moy Je uous suplie ma tres honore Mere quelque part dans uôtre amitie & Soyés persuadé que Je rechercheray toutte les occation possible a uous donner des marques de la mienne c'est ce que Je uous suplie de Croire etant tres parfaitement</p> <p>Mademoiselle & tres honoré mere</p> <p>Votre tres humble & obeisant seruant & fille</p> <p>M A Du Mesnil</p> <p>Des Rocques</p>

Tableau 2 - La transcription « fidèle » des deux lettres

La ponctuation n'ayant été introduite par l'imprimerie qu'au cours du XVI^e siècle, elle n'entre que très lentement en usage dans les manuscrits. Dans le cas présent, il existe des différences considérables entre les

textes de Marianne Du Mesnil et ceux de Guillaume Le Vasseur bien que tous les deux soient loin de s'approcher de la norme établie par l'imprimerie. Marianne Du Mesnil semble renoncer presque complètement à ponctuer son texte. Dans la lettre reproduite, il y a une seule virgule. Dans d'autres lettres, elle utilise quelques virgules et met une seule fois un point à la fin d'une phrase. Son mari utilise des virgules plus fréquemment et de temps en temps se sert du point (Tableau 3), mais cet usage est loin d'être systématique. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que ni Marianne Du Mesnil ni son époux ne font partie d'un groupe social dont les membres ont quotidiennement accès à des œuvres imprimées.

	Points réalisés	Virgules réalisées
Guillaume le Vasseur	144	752
Marianne Du Mesnil	1	35

Tableau 3 - L'utilisation des points et des virgules par Marianne Du Mesnil et Guillaume Le Vasseur : analyse quantitative

Comme l'emploi des apostrophes et des blancs graphiques a également été introduit par l'imprimerie (Blanche-Benveniste, 1993), il n'est pas surprenant de constater des écarts à la norme dans les présents manuscrits. En général, ils témoignent de deux variantes graphiques. Dans le premier cas, l'apostrophe est réalisée pour séparer les deux mots concernés. Dans le second cas, il s'agit d'une hyposegmentation, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'apostrophe et que les deux mots sont agglutinés.

L'analyse quantitative des occurrences agglutinées et segmentées (Tableau 4) met en évidence que ni Guillaume Le Vasseur ni Marianne Du Mesnil ne font preuve d'une réalisation ou d'une omission d'apostrophes tout à fait systématique. Cependant, il existe de fortes différences. Pendant que le sieur des Rocques préfère mettre des apostrophes, Marianne Du Mesnil s'en abstient dans la plupart des cas.

	Apostrophe réalisée		Apostrophe non réalisée		Total		Pourcentage (réalisation)	
	MM	GV	MM	GV	MM	GV	MM	GV
pronom personnel clitique (j')	2	170	23	21	25	191	8 %	89 %
ex. : <i>j'ay</i> vs <i>jay</i>								
COD (l')	0	53	1	1	1	54	0 %	98 %
ex. : <i>elle l'a</i> vs <i>elle la</i>								
préposition (d')	1	121	17	7	18	128	5,5%	94,5%
ex. : <i>d'un</i> vs <i>dun</i>								
conjonction (qu')	0	104	18	31	18	135	0 %	77 %
ex. : <i>qu'on</i> vs <i>quon</i>								
article défini (l')	2	84	6	2	8	86	25 %	97,7 %
ex. : <i>l'amie</i> vs <i>lamie</i>								
particule	0	31	0	3	0	34	--	91,2 %
ex. : <i>l'on</i> vs <i>lon</i>								

Tableau 4 - L'utilisation de l'apostrophe par Marianne Du Mesnil (MM) et Guillaume Le Vasseur (GV) : analyse quantitative

Concernant le sieur des Rocques, il existe même quelques occurrences pouvant être qualifiées de surgénéralisations. Dans ces cas-là, le scripteur ajoute des apostrophes où il n'en faudrait pas puisqu'elles causent une déglutination au sein d'un mot non agglutiné, par exemple dans *I'cy* (« ici », cf. entre autres BC_GV3, BC_GV4), *J'oye* (« joie », cf. BC_GV6), *d'ont* (« dont », cf. entre autres BC_GV19, BC_GV22) *d'éja* (« déjà », cf. BC_GV9, BC_GV16), *qu'el* (« quel », cf. entre autres BC_GV13) ou bien *qu'elque* (« quelque », cf. entre autres BC_GV5, BC_GV7)⁹.

L'écart considérable entre les pratiques d'écriture du sieur des Rocques et celles de son épouse indique que les circonstances dont dépendent ces pratiques sont assez différentes. Il est assez probable que Guillaume Le Vasseur ait bénéficié d'une éducation plus approfondie¹⁰ que son épouse, ce qui est probablement dû à son origine sociale ou bien à son sexe. Le Vasseur apparaît également plus expérimenté dans la rédaction des textes, sans doute en raison de son contexte professionnel. En tout cas, ses textes s'approchent beaucoup plus de la norme prescriptive que ceux de son épouse. Ce phénomène devient encore plus évident si le niveau morphosyntaxique, notamment l'accord grammatical, est pris en compte.

4.2. Analyse morphosyntaxique : L'accord

Les questions liées à l'accord jouent un rôle important dans la discussion métalinguistique du XVII^e siècle. Dans les *Remarques* de Vaugelas, il existe plusieurs paragraphes consacrés à ce sujet, entre autres la remarque traitant de l'accord du participe passé qui est une des remarques les plus longues de l'œuvre (Vaugelas, 1647 : 175-181) et qui a été reprise dans la plupart des grammaires et remarques publiées les années suivantes. Dans le présent contexte, nous regarderons avant tout le cas de l'antéposition de l'objet direct dans des phrases telles que *je l'ai vue* ou bien des phrases relatives comme *la lettre que j'ai écrite*. À cet égard, Guillaume Le Vasseur se conforme à la norme prescriptive dans la plupart des cas (exemples à gauche dans le Tableau 5), bien qu'on trouve également quelques déviations (colonne droite du Tableau 5). L'usage ne s'est donc pas encore tout à fait stabilisé.

Accord correspondant à la norme prescriptive	Accord déviant de la norme prescriptive
« j'ay reçu les deux demis poinçons de sidre et la tente que vous m'avés envoyés » (BC_GV1)	« les planches que Je vous ay demandée » (BC_GV14)
« j'ay aussy reçu la thoille que vous m'avés envoyée » (BC_GV14)	« J'ay reçu ma chere mere la lettre que vous m'avés Ecrit » (BC_GV15)
« la lettre [...] à ma famme à qui je l'ay communiquée » (BC_GV16)	« je vous remercie des pommes que vous m'avés envoyés » (BC_GV32)

Tableau 5 - Quelques exemples de l'accord correspondant à la norme et de l'accord déviant de la norme prescriptive

Quant aux accords sur le substantif, l'adjectif ou le verbe conjugué, il y a aussi quelques déviations qui sont pourtant extrêmement rares. À plusieurs reprises, Le Vasseur évoque qu'il écrit dans la hâte et qu'il prie les destinataires d'excuser cela (« Pardonnez la haste », BC_GV1, « pardonnéz cy vous plaist la haste », BC_GV3). Ceci laisse supposer que Le Vasseur a renoncé à un brouillon et qu'il s'est permis de ne pas relire ses textes grâce au caractère non officiel du genre épistolaire.

Les textes de Marianne Du Mesnil se distinguent de ceux de son époux, car il s'y trouve beaucoup plus de déviations de la norme prescriptive, probablement en raison de sa compétence d'écriture très différente. La

⁹ Ce phénomène de déglutination apparaît encore dans des documents qui ont été produits quelques siècles plus tard, par exemple dans les correspondances privées des peu lettrés rédigées au cours de la Première Guerre mondiale (Sowada, 2021 : 613).

¹⁰ En général, le système éducatif des communautés protestantes était bien plus développé que celui des communautés catholiques, ce qui est indiqué par les taux d'alphabétisation nettement plus élevés (Astoul, 1994 ; Fleury & Valmary, 1957).

Figure 4 suivante en sert d'illustration. Elle montre la première lettre de Marianne Du Mesnil ainsi que sa transcription complète dans laquelle toutes les déviations de la norme prescriptive concernant l'accord sont repérées en couleur. Il est à noter que ces déviations sont très nombreuses et qu'elles s'appliquent aux participes passés tout autant qu'aux verbes conjugués, aux adjectifs et aux substantifs.

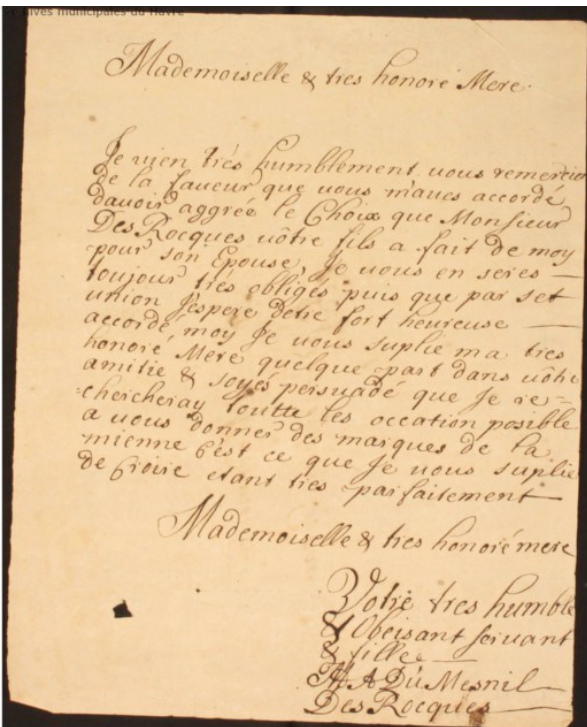
<p>accord du <i>participe passé</i></p> <p>accord du <i>verbe conjugué</i></p> <p>accord du <i>substantif</i></p> <p>accord de l'<i>adjectif</i></p>	<p>Mademoiselle & tres honoré Mere Je uien très humblement uous remercier de la faueur que uous m'aués accordé d'auoir agréé le Choix que Monsieur Des Rocques uôtre fils a fait de moy pour son Epouse, Je uous en serés toujours très obligés puis que par set union J'espere d'etre fort heureuse accordé (-) moy Je uous suplie ma tres honoré Mere quelque part dans uôtre amitie & soyés persuadé que Je re= chercheray toutte les occation possible a uous donner des marques de la mienne c'est ce que Je uous suplie de Croire etant tres parfaitement Mademoiselle & tres honoré mere Votre tres humble & obeisant seruant & fille M A Du Mesnil Des Rocques</p>	 <p>The image shows a handwritten letter on aged paper. The text is written in a cursive script. The letter is addressed to 'Mademoiselle & tres honore Mere'. The body of the letter expresses gratitude for the choice of her future husband, Monsieur Des Rocques, and promises to be a devoted wife. She asks for her mother's blessing and expresses her hope to be happy. The letter concludes with a request for her mother's love and a promise to show affection through all possible means. The signature is 'M A Du Mesnil Des Rocques'. The text is annotated with colored boxes: blue for participles (e.g., 'uien', 'agréé', 'serés', 'obligés', 'accorde', 'suplie', 'persuadé', 'chercheray', 'occation'), green for conjugated verbs (e.g., 'remercier', 'aués', 'd'auoir', 'fait', 'serés', 'suplie'), yellow for nouns (e.g., 'Choix', 'Epouse', 'union', 'amitie', 'occation', 'marques', 'mienne'), and purple for adjectives (e.g., 'tres', 'honoré', 'oboisant', 'fille').</p>
--	---	--

Figure 4 - Transcription d'une lettre de Marianne Du Mesnil (BC_MM16) avec l'annotation des déviations de la norme prescriptive concernant l'accord

Le sujet de cette lettre est beaucoup moins intime. Marianne Du Mesnil remercie sa future belle-mère pour son consentement au mariage, elle écrit donc à une personne qu'elle n'a jamais vue et avec laquelle elle n'a jamais été en contact auparavant. Il est donc fort probable qu'elle s'est appliquée à rédiger la lettre. Le fait qu'elle s'écarte de la norme prescriptive bien qu'elle ait écrit avec soin permet de supposer que Marianne Du Mesnil est une locutrice qui n'a pas l'habitude de s'exprimer par écrit, ce qui est confirmé par l'examen des autres lettres qui sont très similaires à celle montrée ici.

4.3. Analyse syntaxique : Les constructions elliptiques

Un deuxième point de discussion au cœur du débat métalinguistique concerne les constructions elliptiques, car le refus des ellipses correspond aux exigences centrales de « clarté » et de « netteté » (Fournier, 2001 ; Siouffi, 2003). Selon la plupart des remarqueurs-euses, il est indispensable d'exprimer tous les éléments d'une phrase pour éviter des équivoques. Ces revendications deviennent de plus en plus rigides au cours du siècle. Pendant que Vaugelas autorise fréquemment des exceptions, l'*Académie française*, dans son commentaire des *Remarques* publié en 1705, ne les autorise plus, comme le montre par exemple la remarque intitulée « Suppression des pronoms personnels devant les verbes ». Là, Vaugelas accepte cette ellipse pourvu que le même sujet ait été exprimé dans la phrase coordonnée précédente :

« *Suppression des pronoms personnels devant les verbes.*

Cette suppression a tres-bonne grace, quand elle se fait à propos, comme *nous auons passé les riuieres les plus rapides, & pris des places que l'on croyoit imprenables, & n'aurions pas fait tant de belles actions, si nous estions demeurez oisifs*, etc. Il est bien plus elegant de dire, *& n'aurions pas fait tant de belles actions*, que si l'on disoit *& nous n'aurions pas fait*. [...] Mais plusieurs abusent de cette suppression [...]. L'vn de

nos plus celebres par exemple a escrit, *car une chose mal donnée ne sçauroit estre bien deüe, & ne venons plus à temps de nous plaindre, quand nous voyons qu'on ne nous la rend point.* Il falloit dire, & nous ne venons plus à temps, parce que la construction change. » (Vaugelas, 1647 : 420s/380s)

Cette ellipse n'est plus tolérée dans le commentaire de l'*Académie* :

« Non seulement on n'a point trouvé que dans la phrase de M. de Vaugelas, il soit plus élégant de dire, et n'aurions pas fait tant de belles actions, que si l'on disoit, et nous n'aurions pas fait. Mais on a regardé la suppression du pronom nous comme une faute. Il n'est presque jamais permis de supprimer les pronoms personnels devant les verbes, quoy qu'ils ayent esté exprimez dans le premier membre de la periode. » (Académie française, 1705 : 728)

Ces attitudes prescriptives se retrouvent tout au long des autres remarques concernant des constructions elliptiques, qu'il s'agisse des compléments d'objet direct, des adjectifs, des prépositions, des déterminants, des particules *plus* et *si* ou encore des pronoms possessifs. Selon Vaugelas, tous ces éléments peuvent souvent être supprimés dans des constructions de coordination à condition que les noms ou bien les verbes coordonnés soient des synonymes ou des quasi-synonymes. De nouveau, les commentaires de l'*Académie* limitent cette marge et en excluent les quasi-synonymes. Le Tableau 6 suivant réunit ces prescriptions.

	Constructions refusées	Constructions acceptées
pronom d'objet direct	Pron. + V + <i>et</i> + V	Pron. + V + <i>et</i> + Pron. + V
adjectif	Art.+ Adj. + N + <i>et</i> + N exception (Vaugelas) : si les noms sont synonymiques/quasi synonymiques)	Art. + Adj. + N + <i>et</i> + Art. + Adj. + N
préposition	PP + NP/VP + <i>et</i> + NP/VP exception (Vaugelas) : acceptée si les noms/verbes sont synonymiques/quasi synonymiques)	PP + NP/VP + <i>et</i> + PP + NP/VP
article	Art. + N + <i>et</i> + N	Art. + N + <i>et</i> + Art. + N
<i>plus/si</i>	<i>plus/si</i> + Adj. + <i>et</i> + Adj.	<i>plus/si</i> + Adj. + <i>et</i> + <i>plus/si</i> + Adj.
pronom possessif	pron.poss. (Pl) + N + <i>et</i> + N exception (Vaugelas) : acceptée si les noms sont synonymiques/quasi synonymiques)	pron.poss (Sg.) + N + <i>et</i> + pron.poss (Sg.) + N

Tableau 6 - Les normes prescriptives concernant des constructions elliptiques d'après Vaugelas (1647).

Une seconde remarque concernant des suppressions s'avère particulièrement intéressante pour la présente étude, car elle se réfère exclusivement aux lettres. Dans la remarque intitulée « *Celle-cy pour lettre* », Vaugelas désapprouve l'omission du mot de *lettre* et son remplacement par un pronom dans l'accusé de réception ou dans d'autres formules au début d'une lettre :

« *Celle-cy pour lettre*

Celle-cy, pour lettre, est bas. Neantmoins plusieurs ont accoustumé d'en user commençant une lettre ainsi : Je vous escriis celle-cy. Il faut dire je vous escriis cette lettre, ou simplement je vous escriis ; Car par celle-cy, de sous-entendre lettre, qu'on n'a point encore dit, il n'y a point d'apparence en nostre langue, qui n'ayme pas ces suppressions. » (Vaugelas, 1647 : 489/449)

De nouveau, les lettres analysées ne se conforment pas à ces prescriptions. Elles témoignent d'une grande variété de constructions elliptiques dont seulement quelques-unes pourront être mentionnées ici. Entre autres, il s'y trouve la formule critiquée qui vient d'être évoquée, par exemple au début de la lettre rédigée le 14 juin 1685 par Guillaume le Vasseur : « Ma chère Mere/Jay reçu La vostre par laquelle j'apprens l'estat de vos santés » (BC_GV7). Pour ce qui est des autres types d'ellipses, il y existe d'un côté celles que Vaugelas ne condamne pas encore car la construction ne change pas et car il s'agit de quasi-synonymes. De l'autre côté se trouvent des suppressions rejetées aussi bien par les *Remarques* que par l'*Académie* du fait qu'elles présentent un changement de sujet. Quelques-unes des occurrences en question sont répertoriées dans le Tableau 7 suivant.

exemples des suppressions acceptées par Vaugelas (1647) et condamnées par l'Académie française (1704)	exemples des suppressions condamnées par Vaugelas (1647) et par l'Académie française (1704)
tous nos parens et _ amis y estoient en parfaite santé (G. Le Vasseur, 16 juillet 1696)	Je vous suis très obligé que _ voulés bien nous en enuoyer [...]. (G. Le Vasseur, 24 octobre 1700)
elle est presentemt. mieux et _ a Eté a l'Eglise dimanche passé pour la premiere fois (ibid.)	ma femme se porte bien grace au seigneur, et _ Viuons fort bien [...]. (G. Le Vasseur, 30 juin 1704)
en marchant il et tombé & _ a eu le malheur de ce casser une Jambe (M. Du Mesnil, 12 juillet 1700)	

Tableau 7 - Quelques exemples des constructions elliptiques utilisées par Guillaume Le Vasseur

5. Conclusion

En résumé, ces données indiquent qu'il existe des différences considérables entre la norme prescriptive codifiée et les pratiques langagières du dix-septième siècle. De plus, les pratiques linguistiques des deux individus examinés varient fortement entre elles. Ces caractéristiques idiolectales sont déterminées par un ensemble de facteurs qui, parfois, sont difficiles à recueillir. C'est le cas, ici par exemple, des données biographiques sur ces personnes (leur éducation, leur contexte social et professionnel, etc.).

Bien qu'il ne soit pas toujours possible d'identifier de manière définitive les raisons de la présence de certaines caractéristiques linguistiques, il sera fructueux de poursuivre l'étude de ces témoignages linguistiques et en déceler d'autres particularités sur des domaines différents tels que le lexique (en examinant par exemple l'utilisation de néologismes, d'archaïsmes ou de régionalismes) ou la stylistique (en analysant par exemple l'utilisation de formules épistolaires).

Afin de parvenir à un classement diachronique et diastratique encore plus nuancé, il faudra également prendre en considération beaucoup plus de sources écrites de cette nature. Des recherches dans d'autres archives françaises, par exemple aux Archives nationales, ont prouvé l'existence d'autres grandes collections de lettres telles que le *fonds Le Peletier* (Fezer, en prép.) ou bien le *fonds Bégon*, qui offrent des pistes prometteuses pour de futures recherches.

Références

Références bibliographiques

ACADÉMIE FRANÇAISE (1635). Lettres patentes pour l'établissement de l'Académie française, signées du roi Louis XIII en janvier 1635, enregistrées au Parlement le 10 juillet 1637. Paris : Archives de l'Académie française, A1.
 ACADÉMIE FRANÇAISE (1704). Observations de l'Académie française sur les remarques de M. de Vaugelas. Paris : Coignard.

- ASTOUL, G. (1994). Les protestants et leurs écoles dans le colloque de Bas-Quercy aux XVII^e et XVIII^e siècles. *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, 140, 183-207. <https://www.jstor.org/stable/24297709>.
- AUER, A., PEERSMAN, C., PICKL, S., RUTTEN, G. & VOSTERS, R. (2015). Historical sociolinguistics: the field and its future. *Journal of Historical Sociolinguistics*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.1515/jhsl-2015-0001>.
- AYRES-BENNETT, W. (2018). Historical sociolinguistics and tracking language change. In AYRES-BENNETT, W. & CARRUTHERS, J. (Eds) *Sources, text types and genres, in Manual of romance sociolinguistics* (p.253-279). De Gruyter.
- AYRES-BENNETT, W. & SEIJIDO, M. (2011). *Remarques et observations sur la langue française. Histoire et évolution d'un genre*. Garnier.
- BERLAN, F. (2011). Entre norme et système : Corneille correcteur de ses oeuvres, Voltaire et ses Commentaires sur Corneille. In BRANCA-ROSOFF, S., FOURNIER, J.-M., GRINSHPUN, Y. & REGENT-SUSINI, A. (Eds) *Langue commune et changements de normes* (p.217-238). Honoré Champion.
- BERTRAND, O. (2003). De l'usage de la base de données Frantext en sciences humaines et sociales. Le destin de deux néologismes dans le vocabulaire politique et moral français du XIV^e au XX^e siècle. *Histoire & Mesure*, 18(3/4), 375-387. <https://doi.org/10.4000/histoiremesure.837>.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993). Les unités : Langue écrite, langue orale. In Pontecorvo, C. & Blanche-Benveniste, C. (Eds.) *Proceedings of the Workshop on orality versus Literacy. Concepts, Methods and Data* (p.139-194). European Science Foundation.
- CARLIER, A. (2004). Ce sont des Anglais. Un accord avec l'attribut? (Première partie). *L'Information Grammaticale*, 103, 13-18. <http://informationgrammaticale.com/resumes/resum103.html#carlier103>.
- CARLIER, A. (2005). Ce sont des Anglais. Un accord avec l'attribut? (Seconde partie). *L'Information Grammaticale*, 104, 4-14. <http://informationgrammaticale.com/resumes/resum104.html#carlier104>.
- CONDE SILVESTRE, J. C. & HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M. (2012). Introduction. In HERNÁNDEZ CAMPOY, J. M & CONDE SILVESTRE, J. C. (Eds.). *The handbook of historical sociolinguistics* (p.1-8). Wiley Blackwell.
- ERNST, G. (2019). *Textes français privés des XVII^e et XVIII^e siècles*. (2e éd.). De Gruyter.
- ERNST, G. & WOLF, B. (2005). *Textes français privés des XVII^e et XVIII^e siècles*. Niemeyer.
- FEZER, K. (en préparation). Diversität trotz Normierung? Sprachtheorie und Sprachpraxis während der Standardisierungsdebatte des siècle classique. In WIEN, BARTL, T., BÄUMLER, L., HEISZENBERGER, E., WAIS, T. & WEILAND, V. (Eds.). *Romania diversa. Beiträge zum 36. Forum Junge Romanistik in .AVM*.
- FLEURY, M. & VALMARY, P. (1957). Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de Louis Maggiolo (1877-1879). *Population*, 12(1), 71-92. www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1957_num_12_1_5553.
- FORAKIS, K. (2015). Corneille et le français classique ou le poète soucieux du langage. *Annuaire scientifique de la Faculté de Philosophie de l'Université d'Athènes*, 39, 481-501. https://www.academia.edu/35022406/Corneille_et_le_fran%C3%A7ais_classique_ou_le_po%C3%A8te_soucieux_du_langage.
- FOURNIER, N. (2001). Expression et place des constituants dans l'énoncé en français classique. La relation sujet-verbe et la relation verbe-objet. *Langue française*, 130, 89-107. www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2001_num_130_1_1028.
- HEIDEN, S., MAGUÉ, J. & PINCEMIN, B. (2010). TXM : Une plateforme logicielle open source pour la textométrie – conception et développement. In BOLASCO, S., CHIARI, I. & GIULIANO, L. (Eds.) *10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data (JADT)* (p.1021-1032). LED Edizioni Universitarie.
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>.
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (1990). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Niemeyer.
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2011). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch, aktualisierte und erweiterte Auflage*. De Gruyter.

- KREFELD, T. (2015). L'immédiat, la proximité et la distance communicative. In POLZIN-HAUMANN, C. & SCHWEICKARD, W. (Eds) *Manuel de linguistique française* (p.262-274). De Gruyter.
- LABOV, W. (1994). *Principles of linguistic change. Volume 1: Internal factors*. Blackwell.
- LIGNEREUX, C. (2012). Les caprices syntaxiques de Mme de Sévigné : une épistolière sourde aux prescriptions?. In BRANCA-ROSOFF, S., FOURNIER, J.-M., GRISHPUN, Y. & REGENT-SUSINI, A. (Eds) *Langue commune et changements de normes* (p.321-332). Honoré Champion.
- MARTINEAU, F. (2008). Un corpus pour l'analyse de la variation et du changement linguistique. *Corpus*, 7, 135-155. <https://doi.org/10.4000/corpus.1508>.
- MASSERON, C. & LAPARRA, M. (2008). (De, par) peur/crainte de/que. Petite enquête sur une concurrence énigmatique In BERTRAND, O., PREVOST, S., CHAROLLES, M., FRANCOIS, J. & SCHNEDECKER, C. (Eds). *Discours, diachronie, stylistique du français. Etudes en hommage à Bernard Combettes* (p.435-452). Peter Lang.
- RADTKE, E. (1994). *Gesprochenes Französisch und Sprachgeschichte: Zur Rekonstruktion der Gesprächskonstitution in Dialogen französischer Sprachlehrbücher des 17. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der italienischen Adaptionen*. Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110936223>.
- RÄDIKER, S. & KUCKARTZ, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Springer.
- RUTTEN, G., VOSTERS, R. & VANDENBUSSCHE, W. (2014). *Norms and Usage in Language History: 1600-1900. A sociolinguistic and comparative perspective*. Benjamins.
- SIOUFFI, G. (2003). Le regard des grammairiens. In COMBETTES, B. (Ed) *Évolution et variation en français préclassique* (p.19-67). Honoré Champion.
- SOWADA, L. (2021). *Schreiben im Ersten Weltkrieg: Französische Briefe und Tagebücher wenig geübter Schreiber aus der deutsch-französischen Grenzregion*. De Gruyter.
- VAUGELAS, C. F. de. (1647). *Remarques sur la langue françoise, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*. Augustin Courbé.
- WILLEMYSNS, R. & VANDENBUSSCHE, W. (2006). Historical sociolinguistics. Coming of age?. In AMMON, U. (Ed.) *Perspektiven der Soziolinguistik* (p.146-165). Niemeyer.

Références aux sites Internet

- ATILF NANCY. Base textuelle Frantext. <https://www.frantext.fr>, (2023). Consulté en mars 2023.
- BERGERON-MAGUIRE, M. Macintosh, lettresoutremer.huma-num.fr, (2023). Consulté en février 2023.
- MARTINEAU, F. Corpus de français familier ancien, <http://polyphonies.uottawa.ca/fr/corpus/i-corpus-de-francais-familier-ancien>, (2009). Consulté en septembre 2022.
- MARTINEAU, F. Modéliser le changement : les voies du français, <http://www.voies.uottawa.ca/index.html>, (nd). Consulté en septembre 2022.
- PEYCÉRÉ, L. Archives municipales du Havre. Fonds Boivin-Colombel (49Z, 1504-1958). Répertoire numérique détaillé, http://avenio.lehavre.fr/4DCGI/Web_fondsvisu/49Z/ILUMP5107#document, (2010). Consulté en mars 2023.