

Daniel ELMIGER, Isabelle RACINE & Françoise ZAY (Eds)

- Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale

Actes du colloque VALS-ASLA 2016 (Genève, 20-22 janvier 2016)



# bulletin vals-asla

## numéro spécial t. 2

Bulletin suisse  
de linguistique appliquée  
Printemps 2017

Vereinigung für angewandte  
Linguistik in der Schweiz

Associazion svizra  
da linguistica applitgada

Association suisse  
de linguistique appliquée

Associazione svizzera  
di linguistica applicata

Vereinigung für Angewandte  
Linguistik in der Schweiz

Association Suisse de  
Linguistique Appliquée

Associazione Svizzera di  
Linguistica Applicata

Associazion Svizra da  
Linguistica Applitgada



Le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* est l'organe de publication de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA).

#### **Comité de relecture pour ce numéro**

Kirsten Adamzik (Université de Genève), Alessandra Alghisi (Université de Genève), Virginie André (Université de Lorraine), Anne-Claude Berthoud (Université de Lausanne), Rebekka Bratschi (Schweizerische Bundeskanzlei), Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève), Marcel Burger (Université de Lausanne), Maria Candea (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3), Sylvain Detey (Waseda University, Tokyo), Daniel Elmiger (Université de Genève), Laurent Fillietaz (Université de Genève), Mi-Cha Flubacher (Universität Wien), Rita Franceschini (Université de Bozen-Bolzano), Claire Forel (Université de Genève), Roxane Gagnon (Haute école pédagogique du canton de Vaud), Laurent Gajo (Université de Genève), Brigitte Gerber (Université de Genève), Anne Grobet (Université de Genève), Alain Kamber (Université de Neuchâtel), Ulla Kleinberger (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften), Christopher Laenzlinger (Université de Genève), Stefano Losa (Université de Genève), Martin Luginbühl (Universität Basel), Mateusz Maselko (Université de Genève), Johanna Miecznikowski (Università della Svizzera italiana), Jacques Moeschler (Université de Genève), Lorenza Mondada (Universität Basel), Elena Musi (Columbia University), Luci Nussbaum (Universitat Autònoma de Barcelona), Roberto Paternostro (Université de Genève), Daniel Perrin (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften), Hugues Péters (University of New South Wales, Sydney), Alexei Prikhodkine (Université de Genève), Isabelle Racine (Université de Genève), Federica Rossi (Université de Genève), Ingrid de Saint-Georges (Université du Luxembourg), Gabrielle Schmid (Université de Neuchâtel), Bernard Schneuwly (Université de Genève), Gabriela Steffen (Université de Genève), Ivana Vuksanović (Université de Genève), Isabelle Violette (Université de Moncton), Marta Zampa (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften), Françoise Zay (Université de Genève).

Nous remercions vivement les membres du comité de lecture pour leur contribution précieuse à la qualité de ce volume. Publié avec le soutien financier de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH / SAGW), le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* paraît deux fois par an.

Ce Bulletin VALS/ASLA n'est disponible qu'en accès libre (archive ouverte / open access) dans la bibliothèque numérique suisse romande Rero doc. Voir rubrique "Revue": <http://doc.rero.ch/collection/JOURNAL?ln=fr>. – Exemplaire imprimé à la demande par [www.lulu.com](http://www.lulu.com)

#### **Rédaction**

Prof. Alain Kamber (Université de Neuchâtel)  
E-mail: [alain.kamber@unine.ch](mailto:alain.kamber@unine.ch)  
Institut de langue et civilisation françaises  
Fbg de l'Hôpital 61-63, CH-2000 Neuchâtel

#### **Administration**

Florence Waelchli (Université de Neuchâtel)

#### **Abonnements, commandes**

Institut des sciences du langage et de la communication  
Rue Pierre-à-Mazel 7, CH-2000 Neuchâtel  
E-mail: [bulletin.valsasla@unine.ch](mailto:bulletin.valsasla@unine.ch) / CCP: 20-7427-1

© Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, 2017  
Tous droits réservés.

# Table des matières

## Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale

Actes du colloque VALS-ASLA 2016 (Genève, 20-22 janvier 2016)

### Sommaire du tome II

Daniel ELMIGER, Isabelle RACINE & Françoise ZAY

Introduction ..... 1-10

Silvana FERRERI

La presa in carico delle differenze: una tradizione italiana..... 11-26

Roberto PATERNOSTRO

Perspectives sociodidactiques dans l'enseignement du français langue seconde et étrangère en Suisse: enquête préliminaire au Tessin..... 27-36

Audrey BONVIN & Lisa SINGH

L'enseignement différencié dans les leçons d'anglais langue étrangère en Suisse: caractéristiques et besoins ..... 37-48

Christine LE PAPE RACINE & Sandra TINNER

Schulischer Mehrsprachenerwerb von Deutsch, Französisch und Englisch: Individuelle Lernermerkmale und Unterrichtsfaktoren ..... 49-62

Ibon MANTEROLA & Margareta ALMGREN

L'enjeu de la scolarisation en basque: différenciation selon les contextes sociolinguistiques et pratiques des élèves ..... 63-75

Anemone GEIGER-JAILLET & Kristel ROSS

Des pratiques langagières mixées en préscolaire à leur visée sociale ..... 77-88

Anne GROBET & Ivana VUKSANOVIĆ

Variations de l'élaboration conceptuelle dans différentes modalités d'enseignement bilingue..... 89-100

Catherine DAVID

Repenser la différenciation pédagogique au sein d'une  
classe de langue étrangère (FLE) multilingue,  
multiculturelle et multi-niveaux..... 101-113

Katrin HEE

Differenzierter Sprachgebrauch in schulischen  
Interaktionsformen..... 115-131

Hugues PÉTERS

Comportements d'autocorrection et d'hésitation manifestés  
par les apprenants de FLE au cours de conversations  
orales spontanées ..... 133-145

Judith KREUZ, Vera MUNDWILER & Martin LUGINBÜHL

Mündliches Argumentieren im Spannungsfeld zwischen  
Kollaboration und Abgrenzung – Zu lokalen  
Gruppenidentitäten in schulischen Einigungsdiskussionen..... 147-159

Galina BOUBNOVA

Quel corpus pour enseigner l'oral dans une classe FLE? ..... 161-170

Mylène HARNOIS-DELPIANO

L'appropriation de la liaison variable en français: quelles  
différences en perception et en production chez les  
enfants L1 et les adultes L2?..... 171-181

Alexia PANAGIOTOUNAKOS

Les appartenances identitaires et la construction d'une  
posture énonciative chez les élèves: un exemple en classe  
d'histoire..... 183-193

Maciej SMUK

Construire son identité dans les récits autonarratifs – cas  
des apprenants en langue ..... 195-204

Alain AUSONI & Anne-Christel ZEITER

Des langues inadéquates. Lire la complexité de la  
constitution du répertoire langagier dans la démarche  
biographique réflexive..... 205-214

Mariella CAUSA & Stéphanie GALLIGANI

Différenciation des discours produits en didactique des  
langues: savoirs en transformation dans les échanges  
entre formateur et formés ..... 215-225

Chloé FAUCOMPRÉ & Julia PUTSCHE

Déconstruire les représentations des futurs enseignants de  
langues face à l'enseignement en région frontalière ..... 227-238

# **Actes du colloque VALS-ASLA "Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale", Genève, 20-22 janvier 2016**

## **Introduction**

### **Daniel ELMIGER**

Université de Genève  
Département de langue et littérature allemandes  
Bd des Philosophes 12, 1205 Genève, Suisse  
daniel.elmiger@unige.ch

### **Isabelle RACINE & Françoise ZAY**

Université de Genève  
École de langue et de civilisation françaises  
5, rue de Candolle, 1211 Genève 4, Suisse  
isabelle.racine@unige.ch, francoise.zay@unige.ch

La linguistique que nous appelons "appliquée", aujourd'hui, s'est développée durant le XXe siècle et peut donc être considérée comme relativement jeune encore. Néanmoins, elle est déjà très diversifiée et il est désormais difficile de la cerner concrètement: on a essayé de le faire à d'autres occasions et il n'est ni nécessaire ni possible de mettre de l'ordre dans un domaine qui puise son intérêt, entre autres, dans la richesse des approches, des points de vue et des terrains, car s'il y a un point commun, c'est bien celui-ci: la linguistique appliquée s'occupe de la langue dans des contextes réels; tantôt en observant quasi à la loupe les interactions telles qu'elles s'énoncent dans des configurations complexes, tantôt en prenant de la distance par rapport aux faits langagiers premiers – afin de mieux tenir compte des environnements sociaux, politiques, économiques, etc.

S'il est certes difficile de savoir où la linguistique appliquée aux faits langagiers concrets s'arrête et où commencent les recherches plus générales sur le langage, le social, le psychologique, l'intérêt commun que l'on peut constater est celui de la remise en question des catégories utilisées dans les travaux de recherche: en linguistique appliquée, on se trouve face à des faits langagiers socialement, interactionnellement situés; ainsi, il faut non seulement se méfier de l'outil de description (le langage), mais aussi des catégories utilisées pour la description de ces faits, car les critères de différenciation se superposent souvent – ou se trouvent en opposition – à des systèmes d'explication

préexistants, qu'il ne s'agit ni d'ignorer ni de prendre pour ce qu'ils sont: des différenciations présentes dans le terrain qui façonnent le langage autant que les faits langagiers les influencent.

Nous reprenons ici le texte de présentation du colloque dont sont issus les travaux réunis dans ces numéros spéciaux: "[s]i l'hétérogénéité est inhérente à l'usage des langues naturelles, les différences observées dans les pratiques langagières ne participent à la différenciation sociale que lorsqu'elles sont identifiées (plus ou moins consciemment) et interprétées, c'est-à-dire passées par divers filtres. Ainsi, en fonction des représentations qu'ont les locuteurs des groupes sociaux, certaines pratiques langagières peuvent être érigées en symboles, tandis que d'autres seront transformées ou simplement ignorées. Cependant, la signification sociale d'une pratique langagière n'est pas liée de façon stable à un groupe social en particulier: son inscription dans un réseau d'équivalences et d'oppositions dépend de la configuration sociolinguistique d'une interaction verbale. Comme résultat, des marques linguistiques peuvent être redéployées au sein de nouvelles configurations pour signaler de nouvelles frontières sociales. Les positionnements des individus ne sont toutefois pas le fruit de leur seul bon vouloir. Le processus de différenciation implique, en effet, une interaction entre les attributions externes et la volonté d'un groupe de se distinguer des autres dans un espace social."

L'objectif du colloque bisannuel de l'ASLA, qui s'est tenu du 20 au 22 janvier 2016 à l'Université de Genève, était d'examiner le rôle joué par les pratiques langagières dans la construction de frontières (ethniques, géographiques, etc.) dans différents espaces sociaux (enseignement, marché du travail, discours politique, etc.). Ce colloque s'est également intéressé aux divers enjeux du processus de différenciation, dans la mesure où l'activité même de création de frontières – de par sa portée à la fois inclusive et exclusive – met en jeu la légitimité de certaines appartenances sociales.

Les communications du colloque de Genève se sont inscrites dans les cinq axes suivants:

1. Différenciation dans l'usage: de quelle manière l'appartenance à un ou des groupes est-elle marquée dans l'usage?
2. Différenciation, représentations et idéologies: comment les pratiques langagières sont-elles interprétées?
3. Différenciation dans la perception: quels sont les mécanismes, processus et marques qui permettent d'identifier un sujet parlant?
4. Différenciation et pratiques professionnelles: quels sont les enjeux des processus de différenciation dans les espaces professionnels?
5. Différenciation et éducation: comment la différence est-elle prise en compte en éducation?

Les actes du colloque, réunis dans deux volumes de numéros spéciaux du Bulletin VALS/ASLA, ne suivent pas ces cinq axes, mais une autre logique. Dans un premier tome sont réunis des travaux explorant la différenciation dans de nombreux contextes sociolinguistiquement intéressants, que ce soient les discours institutionnels ou les pratiques professionnelles, l'exploration de la variation diatopique, diaphasique ou diastratique ou l'étude de diverses productions écrites situées. Il s'agit pour une bonne part de travaux et d'approches qui témoignent de la proximité entre linguistique appliquée et sociolinguistique, que ce soit par rapport aux contextes, à la méthodologie ou, plus généralement, à l'intérêt porté sur l'insertion sociale des langues et des usages langagiers.

Dans le second tome, nous avons réuni des considérations plus concrètement liées au contexte scolaire, qui est un terrain particulièrement exploré dans la linguistique appliquée dès sa naissance. On y trouve des travaux qui examinent divers contextes scolaires et différentes configurations d'enseignement, notamment l'enseignement immersif des langues. Mais les articles dans ce volume s'intéressent aussi aux pratiques orales en classe, aux représentations en lien avec le monde scolaire et à la différenciation didactique, c'est-à-dire à la prise en compte, dans l'enseignement/apprentissage, de l'hétérogénéité présente dans les salles de classe.

## **Tome 1**

Dans la première contribution du tome 1, qui se base sur la conférence plénière de Jürgen Erfurt (Goethe-Universität Frankfurt am Main), le thème de la plurilittératie, c'est-à-dire les pratiques écrites en plusieurs langues (et parfois en plusieurs systèmes d'écriture) est développé et illustré à l'aide de deux exemples, au Canada et dans la République de Moldavie. L'auteur fournit ainsi un regard nouveau sur les études sur le plurilinguisme, qui ont longtemps privilégié les recherches sur les pratiques plurilingues orales.

Les deux contributions suivantes se penchent sur les implications, au niveau de la diversité linguistique, des choix effectués en matière d'enseignement des langues. Dans la première, Zorana Sokolowska (Université de Strasbourg et Université de Fribourg) revient sur l'élaboration, en 1968, de la Résolution (69) 2 *Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe*. En se basant sur ce texte, elle examine en quoi l'idéologie de la diversité linguistique en tant que ressource pour la réalisation de l'union des États européens est à l'origine d'une différenciation linguistique et quelles conséquences en découlent. Dans la deuxième contribution, Curtis Gautschi et Patrick Studer (Zürich University of Applied Sciences) s'intéressent aux implications de la politique linguistique du Conseil de l'Europe sur un terrain précis, celui des universités et hautes écoles suisses. L'introduction de programmes d'études en anglais – *English-medium instruction (EMI) study*

*programs* – joue un rôle clé dans la stratégie d'internationalisation mise en place par ces institutions. Ce choix ne se révèle pourtant pas anodin et l'étude effectuée par les auteurs, au sein de la ZHAW (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften) sur les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'anglais et de l'enseignement en anglais ainsi que de l'impact de celui-ci dans leurs choix de carrière, apporte de nouvelles données dans le débat de la politique linguistique suisse.

La différenciation est ensuite abordée par le biais de deux types de variations, diatopique (3 contributions) puis socio-stylistique (2 contributions). Sur le plan diatopique tout d'abord, Britta Schneider (Freie Universität Berlin) nous emmène au Belize, où elle s'intéresse, sur la base de données conversationnelles recueillies dans un village, à la conceptualisation de la notion de frontière entre créole et anglais ainsi qu'aux implications sociales liées au fait de s'exprimer dans l'une ou l'autre langue ou, en d'autres termes, à la manière dont le lien entre langage et ethnicité émerge et évolue dans le contexte actuel de la mondialisation. Le terrain suivant se situe également dans un village, mais en Calabre, dans le sud de l'Italie. Dans ce contexte, Alice Idone (Université de Zurich) se penche également sur la notion de frontière non plus entre deux langues, mais entre deux dialectes. S'appuyant à la fois sur des données conversationnelles, sur un questionnaire et sur un test de reconnaissance, elle montre comment un processus de diversification s'est mis en place, motivé par des dynamiques identitaires différentes dans les deux principales communautés du village. C'est à la diversité des accents dans la francophonie que s'intéresse la communication suivante. Philippe Boula de Mareüil (LIMSI, CNRS, Université Paris-Sarclay), Yves Scherer et Jean-Philippe Goldman (Université de Genève) examinent la perception de différents accents en français à travers une expérience de reconnaissance. Leurs résultats semblent montrer que les auditeurs identifient les accents en effectuant une division assez nette entre le nord et le sud pour le français européen, et des distinctions secondaires entre France, Suisse et Belgique. Certains éléments de variation dans le système vocalique du français sont ensuite soumis à des participants francophones européens et les résultats permettent aux auteurs de cartographier la prononciation du français en représentant, pour chacun des traits testés, les aires distributionnelles.

Le langage des jeunes issus de l'immigration est au centre des deux contributions suivantes. Dans la première, Stefan Schmid (Université de Zurich) s'intéresse aux nouvelles pratiques langagières de ce groupe en Suisse alémanique. L'auteur montre que le processus de diversification linguistique en cours s'ancre dans le modèle des ethnolectes (Auer 2002), qui distingue ethnolecte primaire – le langage des jeunes issus de l'immigration –, secondaire – la parodie qui en est faite dans les médias – et tertiaire: le bricolage linguistique par des jeunes autochtones. Violaine Bigot (Université Sorbonne

Nouvelle) et Nadja Maillard-de la Corte Gomez (Université d'Angers) explorent chez ce même groupe de population la différenciation socio-stylistique par le biais des chroniques, récits autobiographiques de l'entrée dans la vie adulte, qui sont apparus sur les réseaux sociaux il y a une dizaine d'années. Les auteures examinent comment les personnages s'y identifient et s'y différencient et quel(s) rôle(s) ces processus jouent au niveau des frontières inter-groupes et de la construction identitaire de leurs jeunes auteurs, souvent issus de l'immigration.

Dans le volet suivant, les quatre contributions s'intéressent à la question de la différenciation dans les pratiques professionnelles. Laurent Filliettaz (Université de Genève) examine le rôle des tuteurs dans la formation des éducateurs de l'enfance. À travers une analyse des interactions verbales en contexte, l'auteur montre comment les tuteurs parviennent à aménager des opportunités de formation au sein même des activités éducatives dans lesquelles ils sont engagés, ce qui permet d'apporter un éclairage nouveau sur l'activité des tuteurs et ses spécificités. Le terrain suivant se situe dans un hypermarché français, où Yves Lacascade (Université de Lille), Claudine Moise (Université Grenoble Alpes) et Catherine Selimanovski (Université de Montpellier) interrogent la notion de convivialité, à travers l'analyse de deux entretiens, l'un avec une cliente régulière, étrangère en situation précaire, et l'autre avec l'agent de sécurité de l'établissement. Les deux dernières contributions de ce volet s'intéressent à la notion de part langagière du travail (Boutet 2001). Ce sont d'abord les pratiques langagières multilingues d'un site industriel minier en Nouvelle-Calédonie qui sont examinées par le biais d'une étude ethnographique. Anne Morel-Lab (Université de Nouvelle-Calédonie) s'intéresse en effet au choix de langue ainsi qu'aux rapports entre les deux langues internationales (anglais et français) et la large palette de langues locales parlées par les employés du chantier. L'auteure montre que la division sociolinguistique au travail à laquelle sont soumis les salariés les conduit à développer une forme de nomadisme linguistique. Ces pratiques langagières sont ensuite examinées dans le domaine de la formation aux métiers de service en hôtellerie-restauration en France. Céline Alcade-Lebrun (Université Lyon 2) souligne l'invisibilité des compétences interactionnelles complexes indispensables à l'apprentissage des gestes techniques, invisibilité qui a des conséquences socioprofessionnelles, éducatives et économiques importantes puisqu'elle conduit à une dévalorisation de ces professions.

Si jusque-là, nous nous sommes intéressés essentiellement aux pratiques orales, ce tour d'horizon se termine par deux contributions qui se penchent sur la différenciation dans les écrits. Dans la première, Mikaela Petkova-Kessanlis (Université de Sofia) s'intéresse aux changements de style comme indicateur d'une différenciation sociale. Sur la base de l'examen de textes de type *Einführung* (en l'occurrence des introductions à la linguistique), elle observe des

changements de style opérés par les auteurs dans le but de développer une relation particulière, de proximité avec les étudiants, lecteurs privilégiés de ce type de textes. Ces changements servent donc d'indicateurs quant au choix du lectorat et permettent de marquer une différenciation sociale. Dans la dernière contribution, Alessandra Alghisi, Daniel Elmiger, Eva Schaeffer-Lacroix et Verena Tunger (Université de Genève) s'intéressent à la politique linguistique et aux usages de la langue dans le langage administratif suisse et plus spécifiquement à la manière dont s'exprime l'égalité des sexes en fonction des contextes. Cette question est examinée à travers la constitution d'un corpus constitué des textes publiés depuis 1849 dans la *Feuille Fédérale*. Dans cette contribution, les auteurs présentent les résultats de l'analyse des textes en allemand. Les résultats montrent que, si les normes linguistiques sont globalement appliquées, les pratiques se révèlent, dans les faits, hétérogènes, influencées par une multitude de facteurs.

## Tome 2

Le second tome s'ouvre sur le texte issu de la conférence plénière de Silvana Ferreri (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo). Il traite de la manière dont les différences sociales, linguistiques et culturelles ont été prises en compte, à travers le temps et des contextes institutionnels variés, par le système scolaire italien. En fait, il s'agit de facteurs d'hétérogénéité qui sont plus que jamais d'actualité non seulement en Italie, mais dans de nombreux contextes européens, aujourd'hui, qui doivent faire face aux enjeux liés à la migration et aux inégalités de toutes sortes.

Suivent trois contributions qui explorent le contexte scolaire plurilingue suisse: Roberto Paternostro (Université de Genève) s'intéresse à la place du français et à son enseignement en Suisse italienne, qui révèle l'existence d'un décalage marqué entre la référence traditionnelle au français hexagonal ou international et les besoins des jeunes, tournés vers la Romandie. En analysant six entretiens menés auprès d'acteurs de cet enseignement au Tessin, il souligne à quel point le contexte plurilinguistique complexe de la Suisse rend poreuse la distinction entre langue "étrangère" et langue "seconde" et insiste sur la nécessité d'une didactique axée sur les aspects variationnels et sur le contexte romand, en lien avec la culture francophone globale. C'est également sur la base d'entretiens avec des enseignants qu'Audrey Bonvin (Université de Fribourg) et Lisa Singh (IRDP, Neuchâtel) évaluent les pratiques effectives de différenciation dans l'enseignement – nouveau – de l'anglais en classe primaire en Suisse, en mettant en évidence le rôle joué par les moyens d'enseignement mis à disposition. Les auteures n'éluent cependant pas les questions soulevées par la différenciation selon les niveaux, celle en particulier du maintien voire de l'augmentation de l'hétérogénéité entre les élèves. C'est justement du côté des élèves (suisse alémaniques, en fin de cycle primaire et

début du secondaire) que se sont tournées Sandra Tinner et Christine Le Pape Racine (Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz) pour rendre compte de leurs représentations des langues étrangères apprises à l'école (français, anglais) et de leur vécu dans ces apprentissages. Le dépouillement des questionnaires adressés à ces élèves permet aux auteures de souligner l'interaction entre caractéristiques sociolinguistiques individuelles et facteurs positifs relevant d'une didactique du plurilinguisme.

Les cinq contributions suivantes ciblent encore l'enseignement, enseignement bilingue pour les trois premières et enseignement du FLE pour la quatrième: Ibon Manterola et Margareta Almgren (Université du Pays Basque) se penchent sur deux populations d'élèves scolarisés en basque (L1 et L2). Leur analyse fine de divers aspects textuels et grammaticaux de productions narratives orales montre entre autres que pour les élèves de basque L2, c'est le choix de l'école immersive qui semble capable de garantir l'apprentissage dans un contexte sociolinguistique peu favorable. Anemone Geiger-Jaillet (Université de Strasbourg) et Kristel Ross (Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz) examinent pour leur part des conversations entre enfants en contexte préscolaire, dans des filières immersives en français et allemand L2 à Bienne et Strasbourg. Elles mettent en évidence l'emploi de vraies stratégies de communication exploitant différents types de code-switching. Envisagées de façon positive, ces alternances de langue peuvent, selon les auteures, être mobilisées pour favoriser l'autonomie dans l'apprentissage. Les alternances codiques retiennent également l'attention d'Anne Grobet et Ivana Vuksanovic (Université de Genève), dans une perspective différente cependant: les données interactionnelles recueillies dans des classes bilingues poussent les auteures à réinterroger les éventuels problèmes d'opacité référentielle liés à l'emploi d'une L2. Les trois séquences qu'elles analysent leur permettent d'illustrer trois types de gestion des contenus, disciplinaires et langagiers, et de conclure sur la nécessité d'une didactisation des alternances codiques, si l'on veut favoriser – et non retarder – l'acquisition des savoirs disciplinaires.

Catherine David (Université Grenoble Alpes) part d'une expérience d'enseignement dans une classe de FLE multilingue et multiculturelle qui rassemble des apprenants allant de A1 à C1 (selon le CECRL). L'hétérogénéité de niveaux est bien sûr une invitation à explorer diverses stratégies d'enseignement par groupes dans une démarche globale de différenciation et de variation. Mais l'auteure pousse aussi d'un côté à valoriser l'interculturel dans des activités concernant la classe entière, d'un autre à valoriser les langues maternelles dans des regroupements par nationalités, favorisant des démarches comparatistes et des stratégies d'intercompréhension proches de celles qui caractérisent l'enseignement bilingue. Katrin Hee (Universität zu Köln), étudie les processus liés à l'oralité dans divers types d'interaction scolaire, notamment le travail par groupes ou en plénum: dans quelle mesure

sont-ils susceptibles de contribuer à l'élaboration de la scripturalité conceptuelle (Koch & Oesterreicher 1986) chez les élèves? À l'aide de données de la 5e et 11e années (début et fin de l'enseignement gymnasial allemand), elle esquisse la complexité inhérente à l'acquisition et l'utilisation de ce type de structures dans le contexte scolaire.

La contribution d'Hugues Péters (University of New South Wales, Sydney) ouvre un nouveau volet plus spécifiquement axé sur l'analyse fine de certaines caractéristiques des corpus d'apprenants et de leurs implications didactiques. Péters étudie ainsi les comportements de reprises discursives (répétitions, autocorrections et faux-départs) de trois apprenants de FLE jamaïcains, dans des conversations extraites d'un corpus longitudinal. Selon l'auteur, l'évaluation de la maîtrise langagière ne passe bien entendu pas par l'absence de telles reprises, mais par une diminution des corrections concernant la morpho-syntaxe au profit de celles liées à la recherche et à la précision lexicale, ainsi que par une gestion des difficultés qui minimise l'attention que leur portent les interlocuteurs. C'est à un corpus d'argumentation orale entre enfants de 7 à 12 ans que s'intéressent Judith Kreuz (Pädagogische Hochschule Zug) Vera Mundwiler et Martin Luginbühl (Universität Basel). Les chercheurs observent comment les enfants, placés dans des groupes de quatre, adaptent leurs stratégies persuasives et leurs ressources (verbales et para-verbales) aux différences de situations. Ils mettent surtout en évidence le rôle que joue l'organisation sociale interne au groupe et l'identité assumée – ou les identités assumées de façon flexible – au cours de l'interaction dans l'acceptation ou le rejet des arguments.

La contribution de Galina Boubnova (Université d'État de Moscou Lomonossov) fait écho à celle d'Hugues Péters, non sur le plan des données examinées, mais parce qu'elle considère que les seuls supports pour un enseignement de l'oral efficace sont ceux qui se dégagent de l'écrit et qui proposent l'écoute de corpus oraux "authentiques", didactisés grâce à une transcription qui rend compte des phénomènes prosodiques et des marqueurs d'hésitation. L'auteure insiste sur le fait que l'enseignement ne peut faire abstraction des difficultés d'encodage propres à l'oral et qu'il s'agit d'en faire appréhender la bonne gestion par les apprenants. Nous revenons aux corpus d'apprenants et à la perspective longitudinale avec la contribution de Mylène Harnois-Delpiano (Université Grenoble Alpes), qui s'intéresse à l'appropriation de la liaison variable en français tant par des enfants natifs que par des apprenants non natifs. La comparaison des deux populations (apprenants coréens adultes vs enfants L1) est assurée par une méthode innovante d'appariements intergroupes. Les résultats, tant en perception qu'en production, invitent à s'intéresser à l'enseignement de la liaison variable en combinaison à d'autres marqueurs de registre, morpho-syntaxiques ou lexicaux.

C'est à la question des appartenances et des constructions identitaires que s'intéresse Alexia Panagiotounakos (Université de Genève) dans le contexte de l'enseignement de l'histoire, plus particulièrement sur le thème de l'histoire de l'immigration. Par le biais de l'analyse des interactions en classe, l'auteure met en évidence les processus énonciatifs liés à l'apprentissage disciplinaire d'une part, ceux relevant de mécanismes d'identification à des groupes sociaux d'autre part. Elle soulève la difficile question de la confusion entre appartenance nationale et statut d'immigré, entre nationalité et citoyenneté, qui fige les identités "étrangères" dans la non-intégration. En exploitant un corpus de 70 récits autonarratifs (formes de biographies langagières) d'étudiants polonais dont le sujet était "Mon savoir-être dans l'apprentissage des langues étrangères", Maciej Smuk (Université de Varsovie) rend compte entre autres du sentiment de décalage exprimé par les étudiants entre leur autoperception positive et la perception négative qu'ils prêtent aux enseignants en ce qui concerne leur statut et leurs compétences, dichotomie qu'une démarche pédagogique adéquate devrait s'efforcer de neutraliser. La pertinence de la démarche biographique réflexive est également au cœur de la contribution d'Anne-Christel Zeiter et Alain Ausoni (Université de Lausanne), qui prennent en compte les données autobiographiques issues d'un entretien personnel – Blaško – et celles issues de l'œuvre "translingue" de Katalin Molnár, d'origine hongroise. Les auteurs revisitent, à la suite de Busch (2015), la notion de répertoire langagier et le rôle que jouent dans sa construction dynamique les idéologies langagières, les trajectoires personnelles et les discours que les locuteurs tiennent sur leur appropriation de la langue. Ils soulignent l'intérêt de tels textes dans l'enseignement des langues, aussi bien pour initier des tâches de production chez les apprenants que pour faire réfléchir les enseignants sur la place que le français oral "réel" occupe dans les méthodes d'enseignement.

Les deux dernières contributions se focalisent sur la formation des enseignants en langues: s'intéressant à la transmission des savoirs, Marielle Causa (Université Paris 3, Université de Bordeaux) et Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes) examinent les actes définitoires de la notion de "langue maternelle" et leur évolution chez des étudiants en master FLE. En s'appuyant sur la notion de "simplexité" (Berthoz 2009), les auteures éclairent les processus de traitement et d'appropriation des savoirs enseignés, à la croisée de la théorie, de la pratique, de l'expérience personnelle et de l'expérience professionnelle. Chloé Faucompré (Pädagogische Hochschule Freiburg) et Julia Putsche (Université de Strasbourg) s'intéressent quant à elles à la prise en compte du contexte particulier d'une région frontalière (celle du Rhin Supérieur, entre Strasbourg et Fribourg-en-Brisgau) pour envisager avec leurs étudiants la possibilité de mettre en place une didactique des langues transfrontalière. Les questionnaires distribués au début et à la fin de l'enseignement révèlent bien la nécessité de travailler les représentations et

croyances des futurs enseignants en ce qui concerne les notions d'identité et de frontière, démarche réflexive qui peut aboutir à une meilleure prise de conscience des enjeux didactiques qui s'offrent à eux.

## **Remerciements**

Le comité d'édition des actes tient à remercier, pour leur soutien, la Société Académique de Genève, l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH), le Fonds national suisse de la recherche scientifique (SNF) et les facultés de l'Université de Genève impliquées: la Faculté des lettres, la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ainsi que l'Institut universitaire de formation des enseignant·e·s.

# La presa in carico delle differenze: una tradizione italiana

**Silvana FERRERI**

Università della Tuscia

Dipartimento di Scienze Umanistiche, della Comunicazione e del Turismo

Via di S. Maria in Gradi 4, 01100 Viterbo, Italia

sferreri@unitus.it

This contribution takes Italy as the epitome of a State in which highly differentiated social, linguistic and cultural conditions have coagulated over time, creating marked social disparities and large-scale deprivation; and yet, at the same time, a State in which it is possible to trace 'how educational institutions have coped with such differences' (*comment la différence est-elle prise en compte en éducation*) – and to what effect – through linguistic and educational strategies as well as evolving political and cultural stances. This contribution also assumes that these specifically Italian disparities – involving a high degree of plurilingualism and social exclusion – may likewise be found in XXIst century Europe and, indeed, the world, due to widespread migration and the multiple forms of poverty. There is yet another reason why the case of Italy merits study. Faced with striking linguistic and cultural diversity, part of Italy's intelligentsia began developing ideas and educational models (*linguistic education*) aimed at addressing the factors which contribute to processes of differentiation. The present contribution surveys their proposed institutional changes and intervention strategies, which go back to the last part of the XIXth century but which were put into practice on a large scale only from the 1960s on. It also examines what effects such intervention has had on social and linguistic marginalization, disabilities and the development of responsible citizenship.

**Keywords:**

differences in education, marginalization, linguistic education, inclusion, (social and verbal) interaction, citizenship

## 1. Introduzione

Dall'unificazione in uno stato nazionale (1861) e successivamente, senza consistenti modificazioni, dalla costituzione della Repubblica (1946) in avanti, l'Italia si è ritrovata a vivere in una situazione linguistica e culturale in cui hanno dominato la diversità idiomatica e la carenza di istruzione. Si tratta di condizioni del tutto peculiari rispetto al resto dell'Europa, che hanno determinato il maturare di posizioni politico-culturali e di strategie linguistico-educative che, analizzate in prospettiva diacronica, possono concorrere negli anni Duemila a studiare come prendere in carico le differenze nei processi educativi e ad analizzarne gli effetti in altre realtà territoriali alle prese con problemi migratori e in situazioni di differenze sociali, linguistiche e culturali.

La situazione linguistica italiana è esempio di una realtà in cui le differenze linguistiche hanno prodotto effetti di differenziazione ed emarginazione in molti spazi sociali, dal lavoro ai rapporti interpersonali, con particolare incidenza nell'istituzione scolastica. Il processo di differenziazione linguistica ha vissuto e vive tuttora in Italia in modi talora contraddittori, contemplando i due estremi quali emarginazione e inclusione e tutti gli stadi intermedi tra di essi, e con luci

e ombre che permangono fino ai nostri giorni. La prospettiva osservativa di questo lavoro va dagli anni antecedenti l'Unità d'Italia per giungere fino ai nostri giorni.

Vi è un'ulteriore ragione per riflettere sulla situazione italiana. Accanto ai fattori di diversità linguistica e culturale, fin dalla metà dell'Ottocento una parte dei ceti colti ha prodotto idee e modelli educativi e culturali per intervenire sui fattori che hanno concorso ai processi di differenziazione ed ha prefigurato strategie di intervento e formule che hanno trovato riscontro in Italia dopo un salto temporale di almeno 50 anni.

Anticipando le questioni che saranno oggetto di riflessione più oltre, si può dire che i fattori concomitanti che fin dal 1860 costituiscono il caso Italia sono tre:

1. un alto tasso di pluralismo linguistico endogeno
2. dei bassissimi livelli di istruzione della popolazione nel confronto europeo
3. un marcato orientamento scolastico verso il monolinguisimo.

Le idee e le azioni intraprese da tre diversi intellettuali italiani, Carlo Cattaneo (figura condivisa con la Svizzera per la riforma scolastica nel Canton Ticino), Graziadio Isaia Ascoli, Giuseppe Lombardo Radice, hanno spinto in direzione di una alfabetizzazione generalizzata e verso la assunzione della diversità linguistica come elemento positivo e costitutivo di una educazione linguistica plurale<sup>1</sup>.

La via segnata dai tre grandi si trasforma in atti normativi attraverso la Carta Costituzionale nel 1948<sup>2</sup> e successivamente sia attraverso gli studi di singole personalità che mettono in risalto le condizioni linguistiche e sociali dell'Italia<sup>3</sup>, sia per il tramite di organismi e associazioni operanti nel campo dell'educazione. Il risveglio di interesse nei confronti dei fatti educativi si rafforza negli anni '60 del XX secolo producendo azioni sinergiche mirate: si istituisce la scuola media unificata (1962), si promanano indicazioni normative per l'inserimento dei diseguali nelle scuole (1971 e 1977), si formulano *Programmi scolastici* (1979, 1985, 1992) e poi *Indicazioni* (2000, 2007, 2012) che adottano un'ottica di

<sup>1</sup> Va sottolineato che ogni azione ideata per l'assunzione delle differenze linguistico-culturali ha comportato nel tempo un carico di problematicità come ad esempio, per quanto concerne l'alfabetizzazione di massa, le criticità nella preparazione degli studenti messe in evidenza negli ultimi anni dalle indagini internazionali PISA; per l'abbandono del monolinguisimo le distanze assunte dagli insegnanti al riguardo, riconoscibili negli atteggiamenti problematici dichiarati nei confronti del plurilinguisimo (si veda Silvia Sordella, *Plurilinguismo in classe: la percezione degli alunni e gli atteggiamenti degli insegnanti*, Tesi di Dottorato, Università degli studi di Torino, ciclo XVII).

<sup>2</sup> Alcune indicazioni presenti nella Costituzione italiana rimasero inoperanti per decenni. È il caso della legge sulla tutela delle lingue di minoranza che ha avuto attuazione nel 1999 con la Legge 482 (Legge 15 Dicembre 1999, n. 482 "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche" pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 297 del 20 dicembre 1999).

<sup>3</sup> Si ricordino almeno due lavori di riferimento di Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963) e, a 40 anni di distanza, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana* (2014), che hanno messo in correlazione condizioni socio-economiche, livelli di istruzione e capacità di dominio idiomatice.

educazione linguistica<sup>4</sup> (1975). Sullo stesso orizzonte si collocano diverse pubblicazioni del Consiglio d'Europa che, dal 2000 in avanti, fanno riferimento all'educazione linguistica come uno dei possibili modelli per trattare il plurilinguismo senza produrre emarginazione e esclusione<sup>5</sup>.

## 2. Un alto tasso di pluralismo linguistico endogeno

Come è noto, l'Italia preunitaria si contraddistingueva per una frammentazione idiomatica che ha pochi eguali in Europa. Si rinvia alla sintesi di Manlio Cortelazzo (1988) per una panoramica degli studi sull'argomento.

Cortelazzo risale al *De vulgari eloquentia* di Dante, di cui ammira la capacità descrittiva – mirabile per le conoscenze di allora – per illustrare le rappresentazioni dei dialetti italiani prodottesi nel tempo attraverso i lavori di Ascoli, Merlo, Devoto, Muljačić e Pellegrini. Tralasciando le ragioni per l'adesione ad un modello descrittivo rispetto ad un altro, il pluralismo linguistico endogeno permette di identificare più di 14 gruppi dialettali diversi, addivenendo al numero di poco superiore alla dozzina solo facendo astrazione dalle varietà più locali, e attenendosi a distinzioni areali che potrebbero oggi corrispondere alle diverse regioni italiane.

Se si osserva una carta dialettale dell'Italia, anche semplificata, o anche soltanto una carta geografica e limitandoci ai grandi gruppi dialettali, da Ovest verso Est e da Nord verso Sud si riconoscono il piemontese, il lombardo, il veneto, il ligure, l'emiliano-romagnolo, il toscano, i dialetti marchigiani, umbri, toscani meridionali e laziali settentrionali, l'abruzzese e molisano, il romanesco, i dialetti laziali meridionali e campani, pugliese, lucano, calabrese, siciliano. Ai margini ladino, friulano e sardo. In realtà le differenze idiomatiche sono di gran lunga maggiori di quelle che per comodità si identificano prescindendo da ulteriori distinzioni. L'Italia rappresenta una situazione di plurilinguismo particolarmente complessa e senza eguali in Europa.

---

<sup>4</sup> L'educazione linguistica si fonda sulla concezione sociale di lingua ascrivibile alla elaborazione teorica di Ferdinand de Saussure. In essa la lingua non è mai disgiunta dal soggetto parlante e dalla comunità di appartenenza (dalla *massa parlante*, in termini saussuriani). In consonanza con questa visione, nel modello dell'educazione linguistica, il ruolo essenziale non è dato dalla lingua da insegnare ma dai soggetti che apprendono con il carico delle loro diversità idiomatiche.

<sup>5</sup> Gli esempi di diversità analizzati nel testo sono legati a fattori distinti con cause e origini non confrontabili: differenze idiomatiche, distanze dei livelli socioeconomici e culturali, dislivelli di capacità cognitive correlati a disabilità e diversità di apprendimento. La trattazione dei casi di diversità è sbilanciata: più ampia e analitica nell'analisi dei rapporti tra idioma nazionale e dialetti, più contenuta negli altri. Il loro accostamento non è però casuale. Si sostiene la tesi che l'assunzione dei patrimoni linguistici individuali in ambiente scolastico, con il carico delle diversità idiomatiche, ingeneri la capacità di trattamento di altre e ben più gravi diversità, come è avvenuto e avviene in Italia dapprima con la generalizzazione dei percorsi scolastici (scuola media unica) e successivamente con l'inclusione dei soggetti portatori di handicap nelle classi. Il peso della prima parte ha valore emblematico anche per i suggerimenti impliciti al trattamento dei problemi linguistici posti dalle lingue dei nuovi immigrati.

L'insieme dialettale è una parte consistente delle lingue presenti sul territorio, tuttavia gli idiomi dialettali non esauriscono il panorama linguistico italiano. Per completarlo bisogna ricordare che in Italia si parlano anche lingue germaniche, lingue slave, il greco e l'albanese: vanno infatti incluse le parlate alloglotte, varietà minoritarie aventi un'origine nettamente distinta rispetto alla lingua ufficiale, lingue di antico insediamento migratorio, come l'albanese o il greco, il croato e il catalano o le lingue di confine, quali il francese o il tedesco o lo sloveno. Ma l'insieme delle parlate alloglotte è più ampio; esso comprende: occitano, francese, francoprovenzale, tedesco, sloveno, croato, albanese, greco, catalano, ladino, friulano, sardo. Ciascuna di esse può essere a sua volta distinta: occitanico o provenzale, franco-provenzale, francese Lingua della Val d'Aosta, Walser, tedesco Alto Adige, ladino (che si sottoarticola), sloveno, croato (Molise), albanese, grico in Calabria e Salento (e si distinguono), catalano in Sardegna, parlate zingare. Gli idiomi che si sogliono chiamare dialetti italiani sono esito di un unico ramo derivante dal latino, cui vanno aggiunti idiomi considerati esiti di gruppi romanzi direttamente discendenti dal latino, quale il sardo, o parlate come il friulano e il ladino "spesso integrati in una superiore unità 'retoromanza'" (cfr. Toso 2011, on line)<sup>6</sup>.

Accanto a questa realtà multivariata, gli abitanti dell'intero territorio riconoscono, già prima dell'Unità italiana, lo status elitario della lingua italiana, che ad opera dei grandi letterati, da Dante in poi, viene accolta come lingua della nazione e dall'Unità richiamata come fattore di unificazione. Ma l'accesso a questa lingua, fuori di Firenze e Roma, è affare di poco meno del 10% della popolazione, soprattutto perché trattasi di lingua scritta (di questo si dirà meglio più oltre).

La lingua di Dante fece testo e si affermò come lingua nazionale sia per la originaria prossimità del toscano centro-settentrionale al latino, lingua dei ceti colti, sia in quanto "Dante fissò la lingua scegliendo con lucido e quasi infallibile

<sup>6</sup> Dinanzi a tale complessità linguistica va fatto cenno alla discontinuità italiana nel portare a compimento azioni pur già individuate e programmate. Basti pensare che nel 1948 la Costituzione repubblicana ha stabilito all'art. 6 che *"la Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche"* ma l'azione legislativa ha lavorato con salti e ritorni indietro fino al 1999 per produrre la legge 482 che riconosce solo 12 lingue minoritarie (Art. 2 della legge: *1. In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo*). Si aggiunga che l'azione della legge, molto dibattuta, non completa il quadro delle lingue minoritarie: mancano infatti alcune parlate quali il tabarchino o, con maggiore peso demografico, le lingue degli zingari. Si ricorda che la legge di tutela prevede l'uso ufficiale di tali lingue negli uffici pubblici, il loro insegnamento nelle scuole e l'avvio di trasmissioni radiotelevisive nella trasmissioni radiofoniche e televisive. Tra le lingue tutelate vi è grande disparità di trattamento: francese, tedesco, sloveno sono in situazione di bilinguismo, le altre difendono le loro peculiarità linguistiche in territori interclusi, in *enclaves*, costituiti da piccoli gruppi di parlanti. Le difficoltà nel riconoscimento dei diritti linguistici dipende da una linea unitarista dello Stato – si pensi che lo stessa parola *regione* viene evitata in testi ufficiali e burocratici fino ai Costituenti.

giudicio nel dialetto toscano tutto ciò che consonava agli altri dialetti italici, e pertanto era acconcio a divenir lingua commune. Dov'egli canta *La divina foresta spessa e viva*, o il *Dolce color d'oriental zaffiro*, egli tocca quelle corde alle quali ogni loquela d'Italia risponde", così Cattaneo in alcune splendide pagine degli *Scritti letterari* (e specificatamente in Cattaneo, *Applicazione dei principii linguistici alle questioni letterarie* in *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*. Raccolti e ordinati da Agostino Bertani, nuova edizione con pagine inedite, volume I, Firenze Le Monnier, 1948: 239).

Non si coglie l'entità e la particolare natura del plurilinguismo endogeno se non si osservano alcune questioni. Anzitutto va detto che tra alcuni dialetti italiani vi è una diversità strutturale maggiore di quella che c'è tra lingue romanze: piemontese e lucano sono più distanti tra loro che non l'italiano dallo spagnolo. Questa lontananza fa sì che per un maestro piemontese non è facile capire e gestire l'allievo, per es. calabrese, portatore di un idioma tanto distante per suoni strutture e lessico. Inoltre, la pari dignità idiomatica dei dialetti subisce con lo stato unitario soprattutto con l'avvento della Repubblica e della democrazia uno stravolgimento: i sommovimenti di gruppi di popolazione, dal Sud al Nord e in area settentrionale dall'Est verso l'Ovest portano alcuni dialetti a vivere in condizione di subalternità con i dialetti locali. Il calabrese dei lavoratori dell'entroterra cosentino o il siciliano degli agrigentini o il veneto di contadini che si spostano nel triangolo industriale del Nord (Piemonte, Lombardia, Liguria) entrano in rapporto subalterno con il dialetto lombardo o piemontese. Se prima delle grandi migrazioni interne, calabrese, siciliano, lombardo e piemontese erano alla pari in quanto nei luoghi di origine servivano agli scopi delle comunità a pari dignità e con un unico idioma sovraordinato rappresentato dall'italiano, negli spostamenti demografici il calabrese o il siciliano diventano inferiori ai dialetti del Nord che sottostanno al solo italiano.

Le modificazioni nei rapporti tra lingue hanno effetti sociali nei posti di lavoro, dove però conta di più quello che si fa e il modo in cui lo fa, e nella sfera delle relazioni interpersonali fuori dalla fabbrica, dove la diversità linguistica fa rinserrare i gruppi di emigrati che sogliono ritrovarsi in famiglia o fra corregionali. Il luogo per eccellenza in cui le differenze linguistiche colpiscono fortemente i portatori di varietà subalterne è la scuola in cui l'idioma materno determina inciampi nella progressione degli studi con bocciature reiterate ed emarginazione.

Le parlate alloglotte, l'ampia compagine dei dialetti italiani rendono evidente il pluralismo linguistico esistente in Italia che non sembra avere eguali fuori d'Italia. De Mauro (2011, 2014) afferma al riguardo che l'Italia ha un indice di diversità linguistica maggiore di altri Paesi. Anche con tutta la cautela nell'uso di questo indice, esso dà conto per approssimazione della presenza di altre lingue. Anche se in Italia da alcuni decenni il 45% della popolazione ha l'uso esclusivo della lingua italiana, la nazione è contrassegnata dal più alto *tasso di*

*diversità* superiore alla Svizzera per fare un esempio. Di norma ciascuna vive invece nel pieno di altre lingue coesistenti a vario titolo nella stessa comunità nazionale o statale: native o importate per varie vie, coesistenti alla pari oppure variamente subordinate o sopraordinate nella vita sociale e nella cultura intellettuale.

Linguaggio e scuola non sono due realtà puntiformi, semplici. Al contrario entrambe sono realtà intrinsecamente complesse, perfino eterogenee.

Complesso e intrinsecamente eterogeneo è il polo della realtà linguistica. La visione unilingue delle realtà dei diversi paesi del mondo, che ha dominato a lungo la cultura intellettuale e politica e la stessa linguistica, appare ormai inadeguata dinanzi alla generale evidenza dei fatti. Una lingua, qualsiasi delle settemila lingue che si contano nel mondo, se anche su una sola vogliamo concentrarci, non vive nel vuoto, nemmeno nei rarissimi casi di paesi che nativamente sono quasi effettivamente monolingui come, per restare in Europa, Portogallo o Islanda (con un *linguistic diversity index* dello 0,02). Di norma ciascuna vive invece nel pieno di altre lingue coesistenti a vario titolo nella stessa comunità nazionale o statale: native o importate per varie vie, coesistenti alla pari oppure variamente subordinate o sopraordinate nella vita sociale e nella cultura intellettuale (De Mauro 2011: 15).

Nella storia dei fatti linguistici il plurilinguismo italiano si intreccia con un altro fattore del tutto peculiare. Un discrimine separa l'italiano dalle parlate locali: nell'oralità prevalgono le parlate locali, l'italiano è in prevalenza riservato allo scritto colto e letterario. Questa diversificazione ci introduce e impone di esaminare un'altra peculiarità italiana.

### **3. Bassi livelli istruzione della popolazione**

Nel 1861, secondo i dati del primo censimento postunitario, l'analfabetismo maschile era del 74% e quello femminile dell'84%, con punte del 95% nell'Italia meridionale. Anche in questo caso i dati non hanno eguali in Europa e l'unità territoriale si frantuma evidenziando zone separate da percentuali fortemente diseguali. Negli anni successivi, dopo la legge Casati nel 1859 che istituì l'obbligatorietà dell'istruzione, i dati non migliorarono di molto. La quota di analfabeti rimase alta e nel 1901 il numero di analfabeti si attestava di poco al di sotto del 50%; nello stesso periodo i paesi europei avevano abbattuto l'analfabetismo.

Dal 1901 fu eliminata la totale evasione dall'obbligo. I bambini andarono tutti in prima elementare. Era poco per garantire il pieno soddisfacimento della scolarità elementare, come diremo più oltre, ma fu comunque un primo passo decisivo per il futuro. La quota di analfabeti era restata alta per tutto il primo quarantennio, ancora nel 1901 gli analfabeti erano il 48,2%, quando già era prossima a zero nei paesi della Riforma, Danimarca, Finlandia, Germania, Inghilterra, Norvegia, Olanda, Svezia, Svizzera, era del 2,3 in Austria e Cecoslovacchia, 11 negli USA che scontavano l'intensa immigrazione, 13 in Ungheria, 16 in Francia, 18 in Belgio. Gli analfabeti erano più che in Italia solo in Spagna, Portogallo, Romania, Grecia e Russia (dove nel 1921 erano oltre il 50% e risultarono prossimi a zero dieci anni dopo). Nel 1911 cominciarono a diminuire anche in Italia, quando al censimento risultarono 40,2% di analfabeti, 30% circa di alfabeti senza licenza elementare, 25% con licenza elementare, 4% con titoli postelementari (De Mauro 2011: 27).

Cento anni dopo l'unificazione italiana. nel 1951, ovvero quattro anni dopo la promulgazione della Costituzione della Repubblica, il 59,8% era ancora sprovvisto di titolo di studio elementare. Davanti al quadro appena delineato,

negli anni tra il 1850 e i primi del Novecento, uomini di cultura indicarono azioni concrete da intraprendere e posero le basi su cui la Repubblica italiana si è poi incamminata. Se ne considereranno tre: Carlo Cattaneo, Graziadio Isaia Ascoli, Giuseppe Lombardo Radice.

Attento analizzatore di dati statistici e delle realtà extraterritoriali, Carlo Cattaneo (1801-1869, nato a Milano e morto a Lugano; Presidente del Consiglio di guerra durante le Cinque Giornate di Milano (18-22 marzo) e anche dopo: marzo-agosto 1848) filosofo, politico, cultore del diritto, incentra la sua attenzione sui dati statistici relativi all'istruzione e all'educazione. Nel 1848 fu il relatore di un gruppo ristretto cui venne chiesto dall'Istituto lombardo di Scienze e Lettere (su incarico del vice governatore austriaco O'Donnel) di predisporre un piano di riforma dell'ordinamento elementare e ginnasiale. Nell'iniziare dal primo livello di istruzione, dalle scuole elementari, Cattaneo apre il rapporto scrivendo: 'Questo infimo *ordine di coltura* non è un ornamento, ma un bisogno, essendo la facoltà di leggere, scrivere e conteggiare poco meno necessaria in una società civile di quella del vedere e del parlare' (Cattaneo 1948: 79). La sua attenzione è rivolta tanto alle masse di analfabeti, di cui scrive 'non lasceremo di ripetere che il dirozzamento della plebe è uno dei più gravi doveri della civile società' (Cattaneo 1948: 81) quanto alle condizioni economiche dei maestri, per i quali sollecita un incremento di stipendio di modo che 'si potrebbero esigere qualità personali che assicurassero vera efficacia all'insegnamento' (ivi). Cattaneo manifesta una sensibilità spiccata per la presa in carico delle differenze: si sofferma sulla necessità di allargamento dell'istruzione al genere femminile, massicciamente segnato dalla evasione, e segnala l'opportunità di prevedere l'istituzione delle scuole per l'infanzia che vorrebbe 'universale e stabile' e che indirizzasse 'fin dalla prima età il figlio del povero a provvedere a sé' (Cattaneo 1948: 39, 81); dedica paragrafi specifici per chi ha diversità: i ciechi, i sordi e in genere tutti coloro che hanno qualche necessità speciale. Un paragrafo di un certo spessore è dedicato alle scuole dei carcerati. Cattaneo ritiene utile richiamare l'attenzione dei governanti sul ruolo che la scuola può svolgere in regime detentivo e auspica che 'il carcere da scuola d'ogni abominio può [possa] divenire scuola di onesta operosità' (Cattaneo 1948: 83). Dapprima, negli *Scritti sull'educazione e sull'istruzione*, commentando *il Prospetto statistico dell'istruzione elementare in Lombardia nel triennio 1835-37* e, successivamente, quando mette a punto la proposta di riforma per la scuola lombarda e infine nella proposta per la riforma del sistema scolastico nel Ticino, egli si sofferma in più occasioni sulla necessità di una istruzione diffusa che tendesse in prima istanza a eliminare la distanza tra scuola ginnasiale e scuola tecnica che, con un sano senso federalista, vorrebbe aderente alle vocazioni dei territori e, dunque, rivolta all'agricoltura, al commercio ecc. secondo le necessità dei luoghi e delle tradizioni.

La società, educata dall'amministrazione, deve educare alla sua volta la plebe ... il che fu espresso da Romagnosi [che di Cattaneo fu maestro] con quel detto, che il governo delle nazioni incivilite debb'essere *una gran tutela accoppiata ad una grande educazione* (Cattaneo 1948: 40).

Alle necessità di una scuola che sappia gestire la pluralità idiomatica degli allievi si rivolge una seconda figura di linguista e politico della cultura, Graziadio Isaia Ascoli (1829-1907 nato a Gorizia e morto a Milano) senatore del Parlamento del Regno d'Italia (1889). Fondatore nel 1873 con Giovanni Flechia della rivista *Archivio Glottologico Italiano*. Come già Cattaneo si rivolse ai Paesi europei per fare paragoni e trarne ispirazione sugli ordinamenti scolastici, analogamente nel *Proemio* Ascoli rivolge lo sguardo alla Francia e alla Germania per esaminarne i travagli compiuti per giungere precocemente ad una lingua nazionale. Non così aveva fatto l'Italia che non aveva avuto le medesime condizioni dei territori confinanti. Egli si interroga sulle ragioni di tali disparità tra Italia e altri Paesi europei e crede di individuarle in due fattori decisivi: 'la scarsa densità della cultura e l'eccessiva preoccupazione della forma'. Si legga l'intero contesto.

Questa diversa fortuna dell'Italia e della Germania, può dunque giustamente parere il prodotto complesso di un infinito numero di fattori; se ne posson dare ragioni di razza, di tempi, e d'ogni altra specie; ma rimane sempre, che la differenza dipenda da questo doppio inciampo della civiltà italiana: la scarsa densità della cultura e l'eccessiva preoccupazione della forma. Nessun paese, e in nessun tempo, supera o raggiunge la gloria civile dell'Italia, se badiamo al contingente che spetta a ciascun popolo nella sacra falange degli uomini grandi. Ma la proporzione fra il numero di questi e gli stuoli dei minori che li secondino con l'opera assidua e diffusa, è smisuratamente diversa fra l'Italia ed altri paesi civili, e in ispecie fra l'Italia e la Germania, e sempre in danno dell'Italia. Qui vi furono e vi sono, per tutte quante le discipline, dei veri maestri; ma la greggia dei veri discepoli è sempre mancata; e il mancare la scuola doveva naturalmente stremare, per buona parte, anche l'importanza assoluta dei maestri, questi così non formando una serie continua o sistemata, ma sì dei punti luminosi, che brillano isolati e spesso fuori di riga (Ascoli, *Proemio*, consultabile *on line*).

Il pensiero di Ascoli è lucido e incisivo: vi è un problema di miglioramento dei livelli di istruzione e di cultura per tutta la popolazione. Così scrive Morgana delineando la figura di Ascoli:

solo creando condizioni culturali diverse e più progredite, riducendo l'analfabetismo e facendo circolare più largamente in tutti gli strati sociali la "cultura parola", cioè la lingua letteraria, che rappresentava già la base linguistica comune a tutta Italia, si sarebbe potuto diffondere l'uso dell'italiano e realizzare a poco a poco "questo gran bene della sicurezza della lingua" (cfr. Morgana 2011, consultabile *on line*).

Il rapporto fra lingua e dialetti è cruciale. Alla pretesa uniformità linguistica monoidiomatica bisogna contrapporre un sano lavoro di confronto e coesistenza idiomatica. Pur discostandosi da Manzoni per molti aspetti, Ascoli conveniva nell'indicare nel processo di alfabetizzazione una delle questioni centrali del dibattito postunitario. Egli con ironia si contrapponeva a quanti vedevano nel dialetto materno un ostacolo all'espansione della lingua nazionale e scriveva:

Così ci parlano del gran danno che sia il mantenere i nostri figliuoli quasi bilingui, lasciando loro cioè il dialetto materno e costringendoli a studiare, al modo che si fa d'un idioma estraneo, la lingua che si dice nostra, con tanto spreco, aggiungono, delle loro intelligenze, e in tanto bisogno di far tesoro di ogni più piccol briciolo delle facoltà mentali della nazione; come se la scienza e

l'esperienza non dimostrassero in cento maniere, che è anzi una condizione privilegiata, nell'ordine dell'intelligenza, questa dei *figliuoli bilingui*, e come se in casa nostra fosse affatto chiaro che l'incremento della cultura stia in ragion diretta della prossimità o della maggior vicinanza fra parola parlata e parola scritta, laddove il vero è precisamente l'opposto (Ascoli, *Proemio*, consultabile *on line*).

Con quasi centocinquanta anni di anticipo, Ascoli sosteneva la necessità di un plurilinguismo che partisse dal rispetto delle lingue materne e procedesse per ampliamenti successivi.

La funzione del mantenimento delle lingue materne, dei dialetti è sottolineata da un altro grande studioso, pedagogista e filosofo, Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), che entra in consonanza con Cattaneo. Scrive Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di didattica* nel 1913:

*Tutti siamo bilingui.* Tutti viviamo fra una lingua che parliamo e una lingua che impariamo. Ognuno di noi è una lingua che è sempre la possibilità di un'altra, in più alta sfera. [...] il bambino col suo dialetto... si sforza di accostarsi alla lingua del maestro; tanto meglio la comprende, quanto meno il maestro dimentica che egli ha un dialetto, e che è dunque necessario di riferirsi a quello, per fargli chiara e trasparente la lingua che deve imparare. Con quelle gambe può salire. O volete cambiargli le gambe?... (Lombardo Radice 2010: 164, nota 1).

Facendo un salto temporale, le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975), elaborate in prima istanza da De Mauro nel 1973 poi discusse collegialmente con linguisti della Società di Linguistica Italiana e approvate nel 1975 da un gruppo sorto all'interno della Società di Linguistica italiana (Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica – Giscel), esprimono le stesse idee ma si staccano dal rapporto lingua-dialetto e, in una fase in cui le trasformazioni linguistiche erano appena iniziate, adottano formulazioni che possono adattarsi a diverse realtà linguistiche, compresa quella che l'Italia, e non solo essa, vive attualmente con le lingue dei nuovi immigrati.

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali. Tesi VIII, 3.

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla. Tesi VIII, 4 (<http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-educazione-linguistica-democratica>).

Negli anni in cui Cattaneo, Ascoli o anche il più giovane Lombardo Radice discutevano della questione linguistica italiana, prevaleva nella scuola una concezione monolingue che ha avuto un radicamento protrattosi fino ai nostri giorni. Dalle parole scelte dal pedagogista attivo si ricostruisce il sentire della scuola e l'atteggiamento nei confronti delle lingue percepite come subalterne.

il *dialetto*, il tanto aborrito e disprezzato dialetto, che è – e come! – una lingua viva, sincera, piena, ed è *la lingua dell'alunno* e perciò ...l'unico punto di partenza possibile a un insegnamento linguistico (Lombardo Radice 2010: 162).

Sembrava prevalere nella scuola e negli insegnanti l'idea che lavorare su e con una sola lingua sia meglio che avere a che fare con più idiomi. Ancora negli anni a noi vicini l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti del plurilinguismo è molto problematico, come si evince dagli atteggiamenti degli insegnanti piemontesi nei confronti delle molte lingue presenti in classe, in cui lo scetticismo e la preoccupazione predominano sulla fiducia (Sordella 2015).

Le idee che appaiono disegnare un cammino coerente con l'innalzamento dell'istruzione (Cattaneo), con un bilinguismo (Ascoli e Lombardo Radice), con l'esigenza di 'suscitare l'attività intellettuale della nazione' che avrebbe creato 'la saldezza della lingua' (Ascoli in Morgana 1997; 2001), con un'attenzione ai contenuti linguistici da proporre e ai modi per farlo (Lombardo Radice) si interrompono nel periodo fascista (obbligatorietà di un solo biennio, esonero dal titolo per le popolazioni rurali – e, come dice De Mauro 2014, per la stragrande maggioranza della popolazione – abolizione dei dialetti). La situazione italiana appare contraddistinta da discontinuità.

Nuovi fermenti ricompaiono negli anni '60 del Novecento. I nomi che segnano una ripresa del cammino sono di diverso spessore e appartengono ad ambiti diversi: un linguista, ancora Tullio De Mauro, un prete, Don Lorenzo Milani, un maestro, Mario Lodi, ma bisognerebbe dire alcuni maestri, associazioni scientifiche e non, la Società di Linguistica Italiana (SLI), il Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI).

Il percorso compiuto può ben essere rappresentato nella triade terminologica – ***inserimento, integrazione, inclusione*** – parole nate e diffuse più in ambito psico-pedagogico che in ambito linguistico. Da una prospettiva glottodidattica paiono termini esemplificativi per dare conto di un modello Italia in cui le differenze anche linguistiche sono state prese in conto dall'educazione.

Come sottolinea Andrea Canevaro (2013: 16) '*inserimento* indica una presenza fisica ed evidenzia il fatto che si è superata una prima esclusione fatta di separazione fisica'. Il superamento della barriera fisica non è banale: gli esclusi entrano in contatto con tutti gli altri.

Le azioni per "rinforzare il tessuto orizzontale della collaborazione civile" sono quelle che permettono la partecipazione con le iniziative e le risorse di ciascuno. Permettono il passaggio da *individuo* a *cittadino*. Da soggetto isolato a soggetto appartenente. Che appartiene a una società e riconosce, nel senso che li accetta, i vincoli di appartenenza. Più avanti nello studio, lo stesso autore [il riferimento è a Putnam] scrive: 'Il diritto di cittadinanza in una comunità civica si acquisisce, prima di tutto, partecipando alla vita comune (Putnam, 1993, p. 103)' (Canevaro 2013: 39).

Il primo atto compiuto in Italia è quello dell'abbandono della esclusione. Questa riguardava dapprima i soggetti più deboli dal punto di vista economico e sociale che, al completamento del quinquennio della scuola elementare, era indirizzato verso il cosiddetto avviamento professionale. A dieci anni il destino di alcuni bambini veniva deciso precocemente: esclusi dallo studio per lo studio (alla media venivano avviati non i capaci e meritevoli di cui parla la Costituzione italiana, ma quanti avevano famiglie in grado di fare a meno di forza-lavoro a breve termine) venivano avviati ad un'arte o professione.

Nel 1962 viene istituita la scuola media unificata in ottemperanza all'art 34 della Costituzione. La scuola inserisce tutti gli adolescenti che dagli 11 ai 14 anni sono obbligati alla frequenza fino al completamento dell'esame di licenza e all'acquisizione del titolo.

Le porte della scuola media si aprono, le percentuali di analfabeti e senza titolo calano rapidamente ma non senza traumi per la classe docente che deve imparare a gestire la pluralità idiomatica e le grandi disparità di risorse economico-culturali degli alunni.

Un secondo passo di accoglienza viene condotto verso coloro che sono diversi in quanto portatori di disabilità. Nel 1971 e successivamente nel 1977 con la legge 517 le classi differenziali (o speciali) vengono abolite e la scuola inserisce nelle classi i soggetti fino a quegli anni confinati in spazi istituzionalizzati e deputati a mantenerli tra pari – tutti i Down, tutti i disabili fisici ecc. L'inserimento dei diversi nelle classi normali è una scelta che non aveva eguali in quegli anni in Europa.

L'Italia diviene sotto questo profilo un osservato speciale. Di lì a poco le ricerche condotte sui disabili sembrano dare ragione alle scelte inclusive dell'Italia. I risultati delle indagini sono incoraggianti. Vianello (2015: 14) rileva che negli anni '80 i ragazzi italiani con sindrome di Down hanno un quoziente intellettivo (QI) superiore a quello dei soggetti istituzionalizzati. E altre ricerche, anche se con dati controversi, dicono che nel confronto internazionale i bambini italiani con sindrome di Down sopravanzano i bambini europei.

Nel dettaglio, si nota inoltre che fino a 10-11 anni l'età mentale è sotto i 3 anni. Le medie emerse nelle varie ricerche con allievi italiani si collocano fra i 5 e i 6 anni (a partire dai 10-12 anni di età cronologica; si vedano a proposito Vianello e Marin, 1997; Vianello, 2006). In altre parole, vi è un aumento proporzionale attorno al 50% (Vianello 2015, p. 14).

Per le persone con sindrome di Down che hanno prestazioni nei test di intelligenza equivalenti a quelle dei bambini con sviluppo tipico di età superiore ai sette anni, i potenziali di apprendimento scolastico e adattivo sono tali da permettere alcune prestazioni tipiche di ragazzi che frequentano la scuola secondaria di primo grado (Vianello 2015: 14).

Una evidenza si impone tra le altre: ciò che fa la differenza è l'interazione sociale fra bambini; i miglioramenti non sono effetto di un training specifico tarato sui disabili ma la capacità di adattare didattiche a cui i disabili possano prendere parte.

- la collocazione in classe normale favorisce lo sviluppo cognitivo e sociale, le prestazioni scolastiche e quelle adattive più che l'inserimento in classe speciale;
- essa inoltre permette prestazioni scolastiche e adattive superiori a quelle prevedibili dai test di intelligenza più di quanto avvenga nelle scuole speciali (Vianello 2015: 67).

Nel volume *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Willem Doise e Gabriel Mugny (1981) illustrano numerose esperienze che evidenziano come l'interazione sociale fra bambini costituisca un luogo privilegiato di apprendimento.

Inoltre alcuni studiosi hanno evidenziato che:

- i collocamenti 'segregati' possono avere effetti negativi sullo sviluppo sociale e sui successi scolastici o produrre un deficit (Carlberg e Kavale, 1980; Madden e Slavin, 1983; Epps e Tindal, 1988; Freeman e Alkin, 2000; Salend e Duhaney, 2007);
- le prestazioni scolastiche degli allievi con disabilità intellettive inseriti in classi normali sono uguali (in caso di disabilità intellettiva grave) o migliori (in caso di disabilità intellettiva lieve) rispetto a quelle dei propri coetanei inseriti in classi speciali (Vianello 2015: 65).

Un ulteriore elemento significativo a favore delle classi inclusive riguarda le prestazioni dei bambini senza disabilità che stanno nelle stesse classi con i compagni disabili. Ciò che potrebbe apparire penalizzante in termini di rallentamento o di abbassamento dei livelli della classe viene smentito dalle ricerche.

Dalla ricerca di McDonnell et al. (2003) risulta che l'apprendimento degli studenti senza disabilità nelle classi inclusive e in quelle tradizionali era equivalente, il che fa pensare che la presenza degli studenti con disabilità evolutive non influisca negativamente sull'apprendimento degli studenti senza disabilità.

Secondo la ricerca di Cole, Waldron e Majd (2004) gli studenti senza disabilità inseriti nelle classi inclusive hanno evidenziato nel rendimento scolastico prestazioni superiori a quelle degli studenti di confronto nei setting tradizionali (Vianello 2015: 66).

Ciò che pare sia successo con l'inserimento pieno nelle classi dei bambini con disabilità non è soltanto un aumento del QI e una ancora più massiccia capacità adattiva all'ambiente sociale (si ricordi che in questo comparto rientra anche l'apprendimento), ma vi è anche la prefigurazione dello sviluppo di un *surplus*, l'opposto del deficit, che consente di lavorare sullo sviluppo prossimale, ovvero su un potenziale di sviluppo ancora maggiore.

Dobbiamo a Lev Semenovič Vygotskij (1896-1934) la formulazione del concetto di «zona di sviluppo potenziale» (chiamata anche «zona o area di sviluppo prossimale»). Si tratta di un costrutto che sembra ben comprensibile anche senza bisogno di particolari approfondimenti, ma questo è vero solo in parte.

Il nucleo della teoria di Vygotskij è che i processi psichici superiori (pensiero, ragionamento, attività volontarie, pianificazione, ecc.) hanno anche una natura sociale.

Per Vygotskij i processi psichici superiori sono attività complesse, frutto dell'interazione fra i processi naturali di ordine biologico e i rapporti culturali dell'individuo.

Egli sostiene che le funzioni psichiche, inizialmente naturali, spontanee, si sviluppano in funzioni superiori sulla base della utilizzazione sia di strumenti materiali (ad esempio un bastone) sia, soprattutto, di strumenti culturali, cioè di strumenti che l'individuo utilizza nei suoi rapporti sociali (Vianello 2015: 26).

Vianello attribuisce grande importanza alla zona di sviluppo potenziale o prossimale, poiché potrebbe generare un ulteriore *surplus* di capacità di apprendimento per tutti i bambini con disabilità. La condizione posta da Vygotskij perché ciò avvenga è data dalla attuazione della possibilità di instaurare rapporti sociali con gli altri. La sua teoria si fonda sul convincimento

della natura sociale dei processi psichici superiori, la cui genesi non è da ascrivere esclusivamente all'individuo ma alle attività svolte in un contesto interattivo. Ed è ben noto il ruolo che Vygotskij attribuisce al linguaggio per la strutturazione del pensiero.

Un terzo passo compiuto dalla scuola italiana nelle azioni di inserimento riguarda proprio le lingue e il loro insegnamento in termini di scelte di contenuti privilegiati.

Sul piano dei contenuti dell'insegnamento il pensiero di Lombardo Radice si interseca con quanto proponeva Cattaneo: scrivere di *argomenti narrativi e descrittivi*; uno scrivere che accompagni lo studio delle diverse discipline; un *orale* che si fa traduzione dello scritto, letture d'autore condotte su testi interi e non su frammenti antologici, riflessione grammaticale che lascia ampi spazi all'assimilazione dell'*eleganza* e della *proprietà* di qualche eccellente testo d'autore italiano (Ferreri 2005). Si rintracciano nelle proposte sufficienti elementi di convergenza e ampie sovrapposizioni con quanto l'educazione linguistica avrebbe poi formulato con nitida precisione.

1. Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche.
2. Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.
3. [...]
4. [...]
5. Occorre sviluppare e tenere d'occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive, verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase.
6. Nelle capacità sia produttive sia ricettive va sviluppato l'aspetto sia orale sia scritto, stimolando il senso delle diverse esigenze di formulazione inerenti al testo scritto in rapporto all'orale, creando situazioni in cui serva passare da formulazioni orali a formulazioni scritte di uno stesso argomento per uno stesso pubblico e viceversa.
7. Per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali.
8. Seguendo la regola precedente, si incontra la necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici ecc.).
9. [...]
10. In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. [...] la nuova [pedagogia linguistica] ... ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente lo si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione (<http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>).

L'idea della pluridimensionalità (o variabilità interna) viene considerata come elemento intrinseco del linguaggio e si irradia su tutte le lingue che entrano nelle scuole. Il concetto di variazione è preso in carico anche all'interno della stessa lingua nazionale e si occupa di registri e sottocodici nonché delle varietà acquisite come lingue materne<sup>7</sup>. La concezione monolingue che escludeva la possibilità di consentire alle lingue materne di entrare nelle aule con tutto il bagaglio culturale ad esse connesso o di accostarsi soltanto alla varietà scritta letteraria ha lasciato il passo all'inclusione degli idiomi e delle varietà, quale che sia il loro statuto.

Con una formulazione *ante litteram* rispetto al *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (CARAP) o al, *Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione* (DERLE), o alla *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e pluriculturale*, elaborati in sede di Consiglio d'Europa, la scuola italiana almeno dal 1979 parla di lingua al plurale.

Il concetto di *lingue dell'educazione* è incluso, anche se non formulato espressamente, sia nelle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*<sup>8</sup> del Gisel del 1975, già ricordate, sia nelle *Indicazioni per il curricolo 2012*, il testo programmatico su cui si costruiscono i percorsi di apprendimento. E ciò ha comportato un cambio di passo nel trattamento anche degli svantaggi sociolinguistici derivanti dalla subalternità degli idiomi materni, senza tuttavia risolvere tutti i problemi linguistici.

Come nel caso dei soggetti con disabilità, i portatori di lingue altre sono entrati a pieno titolo nelle aule e vedono riconosciuto il loro diritto di parola. La diffusione dell'italiano non ha significato scomparsa dei dialetti, sebbene il loro uso si sia contratto. E il plurilinguismo non si è ridotto ma, di contro, irrobustito con le lingue dei nuovi immigrati.

Quello che tarda a divenire prassi comune consolidata è una didattica flessibile capace di adattare il passo alle esigenze dei discenti. Su ciò andrebbe fatta una riflessione. Già nel caso degli alunni disabili uno dei fattori che giustificano le prestazioni dei bambini riguarderebbe la capacità dei docenti italiani di adattare la didattica ai bisogni (Vianello, Di Nuovo 2015: 70 e ss.). La capacità adattiva

---

<sup>7</sup> Lo schema della 'architettura dell'italiano' (Berruto 1987: 21) mostra come dall'intersezione degli assi di variazione, diamesico, diastratico e diafasico, si configurino diverse varietà di italiano, ciascuna descrivibile in tratti differenziati: 1. italiano standard letterario, 2. Italiano neo standard (= italiano regionale colto medio), 3. Italiano parlato colloquiale, 4. Italiano regionale popolare, 5. Italiano informale trascurato, 6. Italiano gergale, 7. Italiano formale aulico, 8. Italiano tecnico-scientifico, 9. Italiano burocratico.

<sup>8</sup> Le *Dieci Tesi* sono un testo collettivo elaborato dai soci del Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL), costituitosi, nell'ambito della Società di Linguistica Italiana (SLI), nel 1973. La preparazione delle *Tesi* risale all'inverno e alla primavera del 1975, la definitiva approvazione ad una riunione tenutasi alla Casa della Cultura di Roma il 26 aprile 1975.

per una didattica flessibile fa parte di un processo non ancora completamente compiuto. La sua attuazione è ancora un campo con luci e ombre.

Lombardo Radice cercava di far vedere agli insegnanti ciò che fanno per indurli alla riflessione e alla critica. Egli, attento osservatore di ciò che succede nelle classi, postula una *critica didattica* che sappia analizzarsi e reinventarsi. Si potrebbe riadattare al suo pensiero il motto *Montrer au maître ce qu'il fait*, adottato da Claire Forel quale titolo di un contributo in cui mette in luce le possibilità derivanti agli insegnanti laddove conoscessero da presso le teorie di Ferdinand de Saussure, che in questa lettura della situazione italiana ne permeano ogni passaggio.

Sullo sfondo del cammino intrapreso per dare voce alla diversità di lingue, di destini individuali e di storie individuali vi è il modello educativo dell'educazione linguistica democratica, il cui impianto trova in Ferdinand de Saussure e nella concezione della natura sociale del linguaggio, nella alternanza di *langue* e *parole* uno dei suoi capisaldi. Come per Vygotskij, nell'alternarsi dell'atto individuale e del confronto con un sistema sociale si trovano le ragioni per passare dall'*inserimento* all'*integrazione*, così nel linguaggio si deve costruire *interazione*: nello scambio tra l'*io* e il *tu* dell'azione dialogica si costruiscono le dinamiche linguistiche e sociali che portano all'inclusione e alla cittadinanza.

## BIBLIOGRAFIA

- Ascoli, G. I. (1873). Proemio. *Archivio Glottologico Italiano*. I, V-XLI. ([https://it.wikisource.org/wiki/Archivio\\_Glottologico\\_Italiano\\_-\\_Vol.\\_I/Proemio#pagename13](https://it.wikisource.org/wiki/Archivio_Glottologico_Italiano_-_Vol._I/Proemio#pagename13))
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cattaneo, C. (1948). Applicazione dei principii linguistici alle questioni letterarie. In C. Cattaneo (a c. di), *Scritti letterari, artistici, linguistici e vari*. Raccolti e ordinati da A. Bertani. Nuova edizione con pagine inedite. Volume I. Firenze: Le Monnier.
- Cortelazzo, M. (1988). Italienisch: Gliederung der Sprachräume. Ripartizione dialettale. In G. Holtus, M. Metzeltin & Ch. Schmitt (a c. di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Band/Volume IV *Italienisch, Korsisch, Sardisch - Italiano, Corso, Sardo* (pp. 445-453). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2011). Eppure la si muove: persistenze e innovazioni nelle "langues de l'éducation" dall'unità del Regno alla Repubblica democratica. In A. Nesi, S. Morgana, N. Maraschio (a c. di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo stato nazionale* (pp.15-38). Firenze: Franco Cesati editore.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferreri, S. (2005). Le dimensioni dell'educazione linguistica. *Bollettino di Italianistica*. n.s. II, 2, 119-141.
- Ferreri, S. (2002). *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Forel, C. (2007). Montrer au maître ce qu'il fait. *CFS*, 60, 125-137.
- GISCEL (1975). *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*. (<http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>).

- Janes, D. & Canevaro, A. (2013). *Orizzonte inclusione*. Trento: Erickson.
- Lombardo Radice, G. (2010). *Lezioni di didattica*. Edizione con introduzione e commento di Gemma Russo. Firenze: Remo Sandron. Ristampa anastatica della IX edizione (1970).
- Morgana, S. (2011). Graziadio Isaia Ascoli. In R. Simone (a c. di). *Enciclopedia dell'Italiano*. ([http://www.treccani.it/enciclopedia/graziadio-isaia-ascoli\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/graziadio-isaia-ascoli_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)).
- Sordella, S. (2015). *Plurilinguismo in classe: la percezione degli alunni e gli atteggiamenti degli insegnanti*. Tesi di Dottorato. Torino: Università degli studi di Torino.
- Toso, F. (2011). Minoranze linguistiche, In R. Simone (a c. di). *Enciclopedia dell'Italiano*. ([http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/minoranze-linguistiche_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)).
- Vianello, R. & Di Nuovo, S. (2015). *Quale scuola inclusiva in Italia?* Trento: Erickson.
- Vianello, R. (2012). *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive*. Trento: Erickson.

# Perspectives sociodidactiques dans l'enseignement du français langue seconde et étrangère en Suisse: enquête préliminaire au Tessin

**Roberto PATERNOSTRO**

Université de Genève

ELCF

Rue de Candolle 5, 1211 Genève 4, Suisse

Roberto.Paternostro@unige.ch

The sociolinguistic landscape of Switzerland constitutes a privileged observatory for the French language in contact and favors the development of contextualized didactic approaches. The analysis of the place of French language and teaching in the Italian speaking region through a survey carried out among the teachers of French will be an opportunity to question the didactic model in usage and to point out the characteristics of the situation in Switzerland.

**Key-words:**

French as a second language, sociodidactics, multilingual and peripheral French-speaking spaces.

## 1. Introduction

La Suisse constitue un observatoire privilégié du français en situation de contact (voir Lüdi & Werlen 2005) et représente un terrain fécond pour le développement d'approches didactiques adaptées aux contextes complexes. En effet, le français y est à la fois langue première (FL1), pour la Suisse romande, langue seconde (FLS) pour les locuteurs bilingues, pour les migrants installés de longue date et pour ceux qui utilisent régulièrement le français dans leurs pratiques quotidiennes, et langue étrangère (FLE) pour les locuteurs des autres langues nationales et pour les migrants nouvellement arrivés. Néanmoins, cette tripartition ne rend compte que partiellement de la complexité du contact linguistique et de son impact sur l'enseignement.

L'objectif de cet article<sup>1</sup> est de questionner la pertinence de ces catégorisations (FL1, FLS, FLE), à partir d'une approche didactique contextualisée (Dabène 1994; De Pietro & Rispaïl 2014). L'analyse des contextes sociolinguistiques constitue le point de départ pour une prise en compte efficace des terrains sociodidactiques, par le biais notamment de l'étude des représentations et des pratiques pédagogiques des acteurs concernés et de la prise en compte de la

---

<sup>1</sup> Cet article fait partie du projet plus ample, "Français en Suisse | Français de Suisse", soutenu par la Faculté des Lettres de l'Université de Genève (fonds *overhead* du FNS). Son objectif est de réfléchir à la présence, au statut et aux enjeux de l'enseignement du français dans le contexte helvétique.

variation (régionale, sociale)<sup>2</sup> en tant que génératrice de la diversité des situations d'apprentissage. Une démarche de contextualisation didactique, en effet, ne peut faire l'impasse d'une réflexion sur la variation et sur la façon dont celle-ci peut être intégrée à l'enseignement.

Cette réflexion théorique s'appuiera sur l'analyse de la place du français et de son enseignement en Suisse italienne, à partir d'une enquête menée auprès des acteurs de l'enseignement du français, visant à dresser un portrait des pratiques pédagogiques en usage et à faire ressortir les spécificités du terrain helvétique.

## **2. Le statut du français en Suisse et ses retombées pour l'enseignement**

La territorialité des langues, qui assigne à chaque canton sa langue officielle (voir Grin 2010), ne permet pas d'expliquer la complexité du contact de langues caractérisant la situation helvétique. En ce qui concerne le français, sa spécificité en Suisse relève moins de sa dimension politico-administrative que de son statut de langue "en partage"<sup>3</sup>, aux multiples facettes, en situation de contact avec les langues nationales et les langues de la migration. Ces facettes, qui constituent les diverses actualisations *des français* de Suisse, loin d'être étanches, gagneraient à être appréhendées sur un *continuum* allant du français langue première au français langue étrangère, en passant par le français langue seconde.

Ainsi conçue, l'amplitude *des français* de Suisse se caractérise comme un terrain particulièrement fécond pour observer la dynamique du contact des langues et développer une vision intégrative et contextualisée de la didactique du français (Dabène 1994; Dabène & Rispaïl 2008; Cadet & Guerin 2012). La reconnaissance de la porosité des frontières à l'intérieur même du français peut, en effet, encourager un dialogue bénéfique et offrir des réponses plus adéquates aux exigences didactiques des contextes plurilingues et multiculturels.

À ce propos, un important travail de politique linguistique a déjà été réalisé en Suisse, grâce notamment à la collaboration de linguistes et didacticiens. L'existence d'organismes intercantonaux, comme la *Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin*, qui réunit les Conseiller-e-s d'état en charge de l'éducation des cantons francophones, italophone et bilingues français-allemand, est une illustration du statut de "langue en partage" que le français revêt dans le pays. Néanmoins, ce statut se

---

<sup>2</sup> Pour une définition et une description de la variation, voir Gadet (2007).

<sup>3</sup> À l'instar des institutions francophones (voir [www.francophonie.org](http://www.francophonie.org)), nous utilisons cette expression dans le sens de langue partagée par différents locuteurs (mais aussi pays, institutions) qui s'identifient avec le français sous des formes variées.

rencontre de façon moins explicite dans certains textes officiels qui proposent une classification des langues en trois catégories: langues nationales, de scolarisation et étrangères<sup>4</sup>. Cette dernière s'avère particulièrement problématique, regroupant sous la même étiquette aussi bien les langues nationales que des langues étrangères telles que l'anglais ou l'espagnol. Plusieurs auteurs ont déjà relevé le caractère problématique de ces catégories, notamment lorsqu'on essaie de les appliquer à des contextes précis (voir Dabène 1994: 7-38). Ainsi, la prise en compte des diverses facettes du français en Suisse (FL1, FLS, FLE) et de ses différentes variations constituerait un moyen d'interroger la pertinence de ces catégorisations et de montrer que le français ne saurait pas être considéré comme une langue "étrangère" en Suisse.

Pour essayer de répondre à ces différents questionnements, nous allons désormais nous consacrer à la présentation de notre enquête menée au Tessin auprès des acteurs de l'enseignement du français.

### 3. Cadre méthodologique

Notre enquête a été menée au lycée de Locarno, l'un des six établissements du degré secondaire II du canton<sup>5</sup>, auprès de six informateurs, quatre enseignants (E1, E2, E3, E4), avec de longues années d'expérience et deux membres de la direction (A1, A2), eux-mêmes enseignants de langues. Les informateurs ont tous une connaissance fine du terrain. Deux d'entre eux remplissent ou ont rempli une fonction de chef-de-file et/ou de formateur au sein du lycée ou à la *Alta Scuola Pedagogica*.

#### 3.1 Profil des informateurs

Dans l'échantillon des enseignants, E1 est d'origine italienne, il vit en Suisse depuis l'adolescence et s'est formé en Suisse romande, à Fribourg. E2 est une enseignante d'origine jurassienne, bilingue italien-français, qui habite au Tessin depuis son enfance. E3 est un enseignant tessinois à la retraite, qui s'est formé en Italie, à Milan. E4 est une enseignante d'origine québécoise, en Suisse depuis 15 ans. Parmi les membres de la direction, A1 est le directeur, enseignant d'allemand, tessinois formé à Zurich. A2 est la vice-directrice, enseignante d'italien, tessinoise formée à Fribourg.

#### 3.2 Méthodologie

L'enquête est constituée d'entretiens semi-dirigés, d'une durée moyenne de 30 minutes, conduits sur la base d'un canevas. Ce dernier a été adapté en fonction du déroulement de l'interaction et de l'émergence de thématiques "inattendues", dans le but de favoriser un réel échange. Les entretiens avec les membres de

---

<sup>4</sup> Voir le rapport de la Commission de la science, de l'éducation et de la culture du Conseil national du 15 septembre 2006, en particulier le glossaire.

<sup>5</sup> Bellinzzone (lycée), Bellinzzone (école de commerce), Lugano 1, Lugano 2 et Mendrisio.

la direction ont été menés en italien, à la demande des informateurs. Les enregistrements ont ensuite été transcrits et analysés.

#### 4. Présentation et analyse des résultats

Cinq thématiques principales ont émergé de l'analyse: (1) le plurilinguisme, (2) le statut du français, (3) la norme pédagogique, (4) les pratiques pédagogiques, (5) les besoins des élèves<sup>6</sup>.

##### 4.1 Le plurilinguisme au Tessin

Pour E2, "au Tessin, on peut survivre sans parler allemand et on peut vivre sans connaître d'autres langues étrangères". Le plurilinguisme concerne donc avant tout la sphère publique et institutionnelle. E3 considère le plurilinguisme comme l'apanage de gens cultivés: "dans le milieu cultivé, il y a une présence constante des trois langues nationales, ne serait-ce que dans les médias. Nous on a l'habitude de passer facilement de la radio ou de la télé tessinoise à la télé française ou suisse allemande". Pour E4, le plurilinguisme concerne surtout les familles: "je fais chaque année une petite enquête sur quelles langues les élèves parlent à la maison, il y a de tout". A1, en revanche, met l'accent sur la situation de minorité linguistique que vit le Tessin, qui rend le plurilinguisme nécessaire: *"il Ticino è sempre un po' sfuggito alla logica del monolinguisimo cantonale e ha sempre dovuto confrontarsi con più lingue seconde nella scuola, nel mondo del lavoro, in generale anche nella vita sociale. [...] Spero che la didattica integrata, che mette l'accento sul plurilinguismo, abbia un effetto positivo sulla scuola negli anni a venire. Il francese, in questo senso, dovrebbe giocare un ruolo di primo piano come lingua ponte verso le altre lingue seconde"*.

##### 4.2 Le statut du français

Pour E1, le français est une "langue sœur" vis-à-vis de l'italien: "le français reste une langue nationale importante et puis il y a cette affinité avec l'italien. Les élèves ont conscience qu'ils peuvent aller assez loin au niveau des compétences". E2 considère le français comme une langue nationale dont le statut a été affaibli par les politiques linguistiques et scolaires: "au lycée on essaie de sauvegarder l'enseignement du français comme une langue importante. Nous profitons de l'italien pour apprendre le français et on arrive à un niveau plutôt élevé en fin de parcours. Mais le discours politique qui a été fait à la *scuola media* a été un véritable sabotage de l'enseignement du français. Les deux dernières années ont été rendues facultatives et la baisse de niveau des élèves est notable". Pour E3, le français est une langue à la fois nationale et internationale, mais concrètement il n'y a pas vraiment de lien avec le français de suisse romande: "j'ai l'impression qu'ici on enseigne le français presque en

<sup>6</sup> La transcription des réponses a parfois été aménagée par souci de brièveté et de lisibilité.

faisant abstraction de l'existence de la Suisse romande. Je vois le français comme une langue en même temps nationale et aussi française. J'ai l'impression qu'elle donne à l'élève la possibilité de s'ouvrir au-delà de la simple Romandie". E4 considère le français comme une langue de culture, sans lien avec un pays en particulier: "moi je considère le français comme une langue de culture et dans ce sens ce serait la même chose si je l'enseignais en Italie, en Allemagne ou en Suède". Enfin, A1 pense que le français devrait avant tout être une langue nationale: "*ci sono delle situazioni in cui è più comodo dire lingue seconde, addirittura lingue straniere, ma bisognerebbe restare su lingue nazionali, che segna una connotazione diversa*".

#### 4.3 Autour de la norme pédagogique

E1 essaie de confronter les élèves avec plusieurs façons de parler français, mais le français de France reste majoritaire: "c'est clair que c'est le français de France qu'on lit et qu'on entend dans les documents la plupart du temps. Personnellement, je fais écouter aussi à mes élèves des personnes qui s'expriment en français tout en n'étant pas francophones par exemple des Anglais ou des Américains". E2 emploie parfois certaines expressions suisses romandes, mais la norme, c'est la française: "je dirais que c'est pas systématique, il y a des expressions suisses qui sortent parce que je les ai apprises à la maison, je les utilise. En ce qui concerne la norme, c'est la norme française je voudrais dire". E3 ne s'est jamais posé la question: "je ne sais pas si les autres se posent le problème, moi je me le suis jamais posé. Parce qu'en fait je ne connais pas assez le français de Suisse romande. Peut-être qu'un prof qui est originaire de là-bas s'est déjà posé cette question, mais moi je me la suis jamais posée...". Pour E4, la norme est internationale: "bon, du point de vue de la grammaire, les règles fondamentales sont internationales".

#### 4.4 Autour des pratiques pédagogiques

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, E2 affirme: "en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année, je profite des événements suisses pour enseigner le français. J'utilise des reportages de la RTS, je lis des articles de nos magazines. En 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> nous avons le programme littéraire qui commence et là, on se détache de la réalité suisse. Je fais de la littérature française évidemment". Quant aux manuels, E2 continue: "à l'école primaire et à la *scuola media*, on utilise "Alex et Zoé", parfois des cahiers d'exercices italiens". Par rapport aux échanges, E2 dit que: "c'est un investissement personnel, c'est compliqué à mettre en place... bref, c'est facile d'y renoncer". Toujours concernant les échanges, E3 affirme: "les échanges, ça dépend des profs et des établissements. En ce qui concerne l'enseignement bilingue, c'est très récent. Pour le français cela n'existe qu'à Bellinzzone". Par rapport aux outils didactiques, "c'est le choix du prof, on n'insiste jamais sur l'aspect suisse du français. Même au niveau du matériel, les anthologies choisies étaient celles des lycées français. À mon époque, on utilisait les méthodes parisiennes et même les "experts" on les choisissait de

préférence en France plutôt qu'en Suisse romande". E4: "en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année j'en profite pour faire différents auteurs de la francophonie, je fais chanter des chansons comme "Amadou et Mariam", je les fais réfléchir sur la colonisation. En 3<sup>ème</sup>, c'est la Suisse romande, car nous participons au concours "Le roman des romans"<sup>7</sup>. Là, la Suisse romande est vraiment représentée. Puis on va aussi vers le "français français". À un niveau plus communicatif, je fais quasiment exclusivement de la RTS, radio et télévision, pour des raisons techniques, c'est mieux organisé et beaucoup plus facile à télécharger. Bon ben quand ça concerne la Suisse c'est parfait pour eux. C'est plus proche d'eux, ils s'identifient plus". Enfin, à propos des échanges, A1 affirme: "*gli scambi esistono, abbiamo una rete molto fitta, però si tratta di scambi individuali, durante l'estate. Quello che adesso cerchiamo di fare è di spostare l'asse dello scambio sulla frequenza di una scuola. Un allievo va ad esempio in Svizzera romanda, ma non va solamente ospite presso una famiglia, ma anche presso un liceo, frequenta sul posto un liceo partner*".

#### 4.5 Les besoins et la réponse des élèves

Pour E2, les élèves font surtout des choix pragmatiques: "je trouve que les élèves font des choix très pragmatiques, difficilement suisses. C'est-à-dire que cette sensibilité de préserver l'apprentissage du français ou de l'allemand parce que nous sommes en Suisse, je le vois plus". E3 affirme: "traditionnellement, les Tessinois ne vont pas en Italie pour les études supérieures. Je rencontre très peu d'anciens élèves dans la rue. Ce qui me fait dire qu'une fois qu'ils sont partis faire leurs études ailleurs, ils restent de l'autre côté des Alpes, comme on dit...". Concernant la réponse des élèves à l'enseignement du français, E3 pense qu'"il y a des choix tactiques: je parle bien allemand parce que je l'ai déjà fait, je le continue, ça sera plus simple, j'aurai une bonne note automatiquement (le choix le plus répandu); j'ai déjà fait de l'allemand, je ne vais plus rien apprendre, je me concentre sur le français (choix intelligent, mais rare). Bien sûr, il y a aussi l'idée, je vais faire des études en Suisse romande, donc je choisis le français. C'est ça à mon avis qui détermine la permanence du français au lycée". Pour E4: "les motivations [des élèves, ndr] sont généralement de trois types: (1) ils aiment le français et ils apprécient la beauté de la langue; (2) ils veulent aller faire des études en Suisse romande; (3) ils trouvent que l'allemand est trop difficile. Parfois, ils ont aussi besoin de communiquer avec leur famille en Suisse romande. Ça serait donc intéressant de les motiver aussi avec la question de la langue nationale, mais ce ne serait pas suffisant. Et puis, ça serait en contradiction avec ma vision du français comme langue internationale". A1 met l'accent sur la dimension institutionnelle: "*al liceo, negli ultimi quindici anni, il comportamento nelle scelte linguistiche degli allievi segue l'andamento del*

<sup>7</sup> Le concours "Le roman des romans" est un prix littéraire suisse romand, dont le jury a récemment été ouvert aux élèves suisses alémaniques et tessinois, comme pour témoigner de l'appartenance de ces élèves à la francophonie suisse: <http://www.romandesromands.ch>.

*modello che ricevono dall'istituzione. A partire dal 2000, il 70% degli allievi scelgono il francese ogni anno, testimoniando una vicinanza e la percezione dell'importanza della lingua. Quando il modello cambia nella scuola dell'obbligo, la popolazione scolastica si adegua al modello e quindi cala. Derubricato a corso facoltativo, il francese subisce quello che normalmente subiscono i corsi facoltativi: cominciano ad essere messi da parte dalle stesse direzioni e dagli stessi docenti, non è più così importante come la lezione obbligatoria (collocazione oraria, l'importanza che il docente stesso dà alla propria materia). La ricaduta si è avuta anche al liceo. Da un 70% ci si sposta verso un 55-60% ma soprattutto da alcuni anni non si riesce più ad attivare i corsi di approfondimento per l'opzione specifica e questo è abbastanza drammatico"*<sup>8</sup>.

## 5. Discussion

Les réponses de nos informateurs à propos du plurilinguisme témoignent d'une vision complexe, avec plusieurs configurations possibles. Le Tessin est, certes, un canton italophone, on peut y vivre sans parler d'autres langues. Néanmoins, les familles tessinoises sont clairement plurilingues. Il existe donc bien un plurilinguisme social: on peut interagir en français, en allemand, en anglais... L'accès aux médias francophones et germanophones est régulier, le contact de langues est quelque chose d'ordinaire. Le fait que l'italien soit minoritaire en Suisse oblige les Tessinois à apprendre et à pratiquer les autres langues nationales et le français y joue un rôle essentiel.

Quant au statut du français au Tessin, celui-ci semble se caractériser par une certaine hétérogénéité. Le français est une langue nationale, une "langue sœur", qui occupe une place importante, notamment pour le travail et pour les études. Pourtant, son statut est actuellement fragilisé par les effets de la *Riforma* 3<sup>9</sup>, entrée en vigueur en 2004, qui prévoit l'introduction de l'anglais en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année de l'école moyenne. Le français, qui était obligatoire jusque-là pendant les quatre années du secondaire I, est désormais facultatif les deux dernières années. C'est aussi une langue internationale et de culture, parfois enseigné sans véritable lien avec le français de suisse romande. Il en ressort l'importance d'articuler local et global, régional et international. Si le caractère "suisse" est à valoriser, la référence à la France et au monde francophone ne doit pas pour autant être négligée.

La question de la norme pédagogique n'est pas explicitement thématifiée, mis à part - parfois - l'exemple des chiffres: "j'enseigne les deux en racontant ce qu'il m'est arrivé une fois dans le train en France, lorsque j'ai dit au contrôleur qui voulait poinçonner mon ticket "huitante" et il a affiché un petit sourire voilà le petit Suisse... donc je donne les deux en disant il faut savoir se situer" (E1). Les

<sup>8</sup> Voir Paternostro (sous presse) pour les détails concernant les choix linguistiques des élèves.

<sup>9</sup> <http://www4.ti.ch/index.php?id=34990>.

enseignant-e-s semblent ne pas se poser de questions à ce sujet. L'emploi de certains traits suisses romands n'est pas systématique mais il relève de l'enseignant-e, de son expérience et de sa sensibilité personnelle. La norme locale est reléguée à un apprentissage sur le tas "la norme locale peut être apprise sur place. La preuve, quand je rencontre mes anciens élèves qui sont actuellement en Suisse romande, ils ont jamais eu de problème de compréhension. Hormis le petit choc initial, c'est vite surmonté le problème de l'accent" (E3).

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques et les outils didactiques, les deux premières années de lycée sont consacrées au perfectionnement linguistique, avec un travail plus centré sur le communicatif. Les outils utilisés sont des documents authentiques issus des médias suisses romands. Ces documents ne sont cependant pas présentés comme "suisses" ou comme "spécifiques" par rapport à des documents français, par exemple. Et pourtant, les enseignant-e-s semblent être conscient-e-s que "quand ça concerne la Suisse c'est parfait pour eux. C'est plus proche d'eux, ils s'identifient plus" (E4). Il existe aussi une ouverture sur la francophonie africaine, qui semble davantage relever du parcours personnel de l'enseignante québécoise que d'un choix institutionnel. Le Tessin, contrairement aux cantons suisses alémaniques ne semble pas avoir produit de manuels ou d'outils spécifiques à la Suisse italienne<sup>10</sup>. Les enseignants préfèrent utiliser "Alex et Zoé", une méthode plutôt ouverte sur la francophonie, ou des méthodes dites "parisiennes". Les deux dernières années du secondaire II sont consacrées à la littérature, qui reste essentiellement française, hormis des initiatives individuelles telles que la participation au concours "Le roman des romands". Un parcours bilingue italien-français n'existe qu'à l'École de commerce de Bellinzone. Les échanges linguistiques ne sont pas institutionnalisés, car ils sont très compliqués à mettre en place. En revanche, ils sont très développés au niveau individuel. Un nouveau projet est en cours de développement: l'élève qui part en Suisse romande serait accueilli à la fois par une famille et par un établissement scolaire, ce qui permet, d'une part, de renforcer le contact avec la francophonie romande, et d'autre part, cela favorise les échanges en cours d'année scolaire et non pas seulement pendant les vacances.

Enfin, pour ce qui est des besoins et de la réponse des élèves, "traditionnellement", les Tessinois semblent ne pas aller faire leurs études en Italie, mais ils se tournent vers la Suisse romande ou alémanique. Ainsi, les élèves font des choix tactiques, liés à leurs besoins concrets: faire des études ou travailler en Suisse romande. La réponse des élèves semble en quelque sorte suivre les décisions de l'institution: si l'enseignement du français est fragilisé et peu adapté aux besoins des Tessinois, il sera de moins en moins

---

<sup>10</sup> Nous faisons référence à des méthodes telles qu'*Envol* ou *Mille feuille*, spécifiquement conçues pour l'enseignement du français en Suisse alémanique.

apprécié et plébiscité.

## 6. Conclusion

Au terme de notre réflexion sur l'enseignement du français langue seconde et étrangère en Suisse, on peut conclure qu'au Tessin (et dans le reste de la Suisse?) le français n'est pas une simple langue étrangère. Il revêt le statut de "première langue seconde", de "*lingua affine*", qui ouvre le chemin vers la découverte de la diversité. Implicitement, une ouverture à la variation et au français de Suisse existe, mais elle est rarement thématifiée et explicitée. La référence linguistique et culturelle demeure le français international ou hexagonal. Le modèle didactique mis en place au Tessin apparaît donc en décalage avec les besoins et les perspectives des jeunes, destinés à faire des études ou à chercher du travail en Suisse romande. Les aspects communicatifs - mis en avant par les politiques scolaires actuelles - ne semblent pas être suffisants ni adéquats vis-à-vis des besoins et des capacités des élèves. L'apport individuel et le parcours de l'enseignant sont essentiels. Si l'enseignant-e connaît la Suisse romande, il/elle privilégiera une norme locale, des outils contextualisés et adaptés, etc. Autrement, il/elle se tournera naturellement vers la France. Un manque de matériel conçu et adapté pour la Suisse italienne peut être constaté, même s'il y a conscience de l'intérêt à développer et encourager les échanges avec la Suisse romande, les parcours bilingues et les autres outils à même de promouvoir la diversité et le plurilinguisme.

Le portrait de l'enseignement du français qui ressort de cette enquête préliminaire suggère la nécessité d'insister davantage sur le statut particulier que le français revêt en Suisse, auprès des élèves, mais aussi auprès des enseignants. Concernant ces derniers, il apparaît urgent d'intervenir en amont, en formation initiale, pour les sensibiliser aux aspects variationnels du français et pour parfaire leur formation sociolinguistique. La prise de conscience que le français n'est pas une langue "étrangère" en Suisse devrait aboutir à terme à la mise en place d'une didactique de véritable langue seconde, qui aille au-delà des seuls aspects communicatifs, vers une réelle transmission de savoirs et de savoir-faire adaptés au contexte sociodidactique helvétique. Cela pourrait passer par le développement d'outils didactiques thématifiant davantage le caractère "suisse" du français (dans ses dimensions linguistique, culturelle et socio-professionnelle) et établissant un lien explicite avec les besoins des élèves et leurs projets d'avenir. L'accent mis sur la dimension régionale du français devrait néanmoins s'accompagner d'une meilleure articulation entre local et global. L'importance de se découvrir appartenant à la francophonie suisse, ne devrait pas, en effet faire perdre le lien avec la francophonie internationale et le monde culturel francophone dans sa globalité.

Enfin, cette étude ne représente qu'une étape de l'analyse sociodidactique du

terrain helvétique. Elle met en évidence la nécessité de poursuivre notre réflexion en nous intéressant aux représentations et aux attitudes des élèves vis-à-vis du français et de ses variations. Les éléments issus de cette première enquête seront ainsi complétés par le volet "apprenants". À terme, notre étude sera aussi élargie aux cantons alémaniques.

## BIBLIOGRAPHIE

- Cadet, L. & Guerin, E. (2012). *FLM, FLS, FLE au delà des catégories. Le français aujourd'hui*. Paris: A. Colin, 3-7.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dabène, M. & Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique: naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *Lettre de l'AIRDF*, 1, 10-13.
- De Pietro, J.-F. & Rispaïl, M. (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur: Presses universitaires de Namur
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*, 2<sup>e</sup> édition. Paris: Ophrys.
- Grin, F. (2010). L'aménagement linguistique en Suisse. *Télescope*, 16(3), 55-74.
- Lüdi, G. & Werlen, I. (2005). *Le Paysage linguistique en Suisse*. Recensement fédéral de la population 2000. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Paternostro, R. (sous presse). Enseigner les langues dans des contextes plurilingues: réflexions sociodidactiques sur le français en Suisse italienne. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française, Université de Tours (France)*.

# L'enseignement différencié dans les leçons d'anglais langue étrangère en Suisse: caractéristiques et besoins

**Audrey BONVIN & Lisa SINGH**

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA)

Faubourg de l'Hôpital 43, 2000 Neuchâtel, Suisse

audrey.bonvin2@unifr.ch, lisa.singh@irdp.ch

Dieser Beitrag thematisiert interne Differenzierungspraktiken, die von Englischlehrpersonen in der obligatorischen Schule in der Schweiz umgesetzt werden. Differenzierung wird hier als pädagogisches Konzept definiert mit dem Ziel, den Unterricht für die verschiedenen Bedürfnisse der SchülerInnen zu planen und umzusetzen, um jedem Schüler/jeder Schülerin gerecht zu werden (vgl. Grossenbacher, Sauer, Wolff 2012). Die in diesem Artikel vorgestellten Erkenntnisse basieren auf Resultaten von zwei Begleitforschungen (2011-2015) zu Pilotphasen, im Rahmen derer die neuen Englischlehrmittel *MORE!* und *English in Mind* für die französischsprachige Schweiz sowie *New World* für die deutschsprachigen Kantone an der Sprachgrenze eingeführt wurden. Während diesen Erprobungsphasen wurden die Lehrpersonen in halbstrukturierten Leitfadeninterviews regelmässig zu diversen Themen im Zusammenhang mit dem neuen Englischunterricht befragt, so auch zu ihren Differenzierungspraktiken. Ihre Aussagen wurden mithilfe einer Typologie von Differenzierungsformen nach Böttger 2005 mittels Inhaltsanalyse kategorisiert. Am häufigsten wird laut Pilotlehrpersonen die quantitative Differenzierung angewandt, aber auch Beispiele von qualitativer Differenzierung sowie Differenzierung nach Unterrichtsformen werden erwähnt. Im Beitrag werden auch weniger häufige Differenzierungsaktivitäten, Gründe für das Nicht-Differenzieren sowie Wünsche der Lehrpersonen im Zusammenhang mit dieser pädagogischen Praxis und den neuen Englischlehrmitteln aufgezeigt.

## **Keywords:**

Differenzierung, Englisch L3, Lehrmittel, Pilotphase, New World, MORE!, English in Mind, Begleitforschung.

## **1. Contexte et questions de recherche**

Des élèves plurilingues à ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, l'hétérogénéité dans une même classe est une réalité (Bönsch, 2011: 60-63)<sup>1</sup>. De plus, dans le secondaire I, les élèves d'une même classe proviennent de différentes écoles primaires. En même temps, les plans d'études définissent des compétences fondamentales à atteindre par *chaque* élève (cf. Lehrplan 21 ou Plan d'études romand). Il devient ainsi nécessaire pour chaque enseignant<sup>2</sup> de différencier son enseignement, c'est-à-dire individualiser et répondre aux besoins individuels de chaque élève pour tous les mener aux compétences fondamentales requises (cf. Grossenbacher & coll. 2012; Bönsch 2011: 64).

---

<sup>1</sup> Nous aimerions remercier Jean-François de Pietro pour ses conseils et commentaires à propos de cet article.

<sup>2</sup> Afin de faciliter la lecture et préserver l'anonymat des répondants, le genre masculin est employé pour désigner de manière égale les personnes des deux sexes.

Dans cet article, l'accent est mis sur la différenciation interne (c.-à-d. au sein des classes) et non pas sur la différenciation structurale ou externe consistant entre autres à créer des classes de différents niveaux (Trautmann & Wischer 2008; Grossenbacher & coll. 2012; Grimm 2011). Il s'agit donc d'une pratique pédagogique impliquant à la base une mobilisation de l'enseignant non négligeable puisqu'il doit préparer son cours pour un public hétérogène (cf. Trautmann & Wischer 2008: 167). De plus, il s'agit pour l'enseignant d'éviter de tomber dans ce que Klippert (2011: 90) nomme le "dilemme pédagogique", à savoir que l'écart entre les élèves augmente à cause d'une individualisation excessive.

Böttger (2005, cité dans Grossenbacher & coll. 2012: 63) isole quatre types d'enseignement différencié:

- la différenciation quantitative, qui permet aux élèves d'effectuer une quantité variée d'exercices;
- la différenciation qualitative, selon laquelle les élèves font des activités de difficulté différente;
- la différenciation selon la forme d'enseignement, qui permet aux élèves de choisir la façon de travailler (en groupe, etc.);
- la différenciation par l'utilisation variable des médias et outils de travail, qui permet différents accès à un même sujet.

D'autres travaux en sciences de l'éducation décrivent de nombreuses pratiques pédagogiques possibles pour la différenciation interne. Si elles sont regroupées parfois selon d'autres critères que les quatre types cités ci-dessus, elles s'en rapprochent tout de même (p.ex. Battut & Bensimhon 2006; Grunder 2009; Trautmann & Wischer 2008; Klippert 2010, 2011).

En Suisse, l'enseignement des langues étrangères a été réorganisé avec l'entrée en vigueur du concordat HarmoS en août 2009: dans les cantons de la Suisse occidentale, une deuxième langue nationale est apprise à partir de la cinquième année scolaire et l'anglais à partir de la septième. L'anglais est ainsi enseigné pour la première fois à l'école primaire (cycle 2) en Suisse. Dans ce nouveau contexte, les cantons francophones ainsi que six cantons germanophones situés à la frontière linguistique ont décidé d'introduire de nouveaux moyens d'enseignement (ci-après ME) prévus pour être compatibles avec les plans d'études.

L'introduction généralisée de ces nouveaux ME d'anglais est précédée d'une phase pilote. L'IRDP a été mandaté pour en assurer le suivi scientifique. Durant

les quatre années scolaires concernées, la gestion de l'hétérogénéité en classe a été une thématique récurrente et importante de cette recherche évaluative<sup>3</sup>.

L'étude suivante porte sur la perception des enseignants pilotes quant à leur utilisation des ME. Afin de comprendre leurs témoignages, nous avons d'abord analysé l'offre de conseils pour la différenciation dans les versions pilotes des nouveaux ME introduits en Suisse romande<sup>4</sup> (*MORE!//English in Mind*, Cambridge, versions CIIP) et dans les cantons germanophones de la région Passepartout<sup>5</sup> (*New World*, Klett).

Ensuite, les données récoltées auprès des enseignants qui ont testé les versions pilotes des nouveaux ME nous permettent ici d'aborder les questions suivantes:

- Quels types de différenciation les enseignants affirment-ils mettre en place durant la phase pilote?
- Quels sont les besoins des enseignants pour offrir un enseignement différencié?

## 2. Méthode

Chaque année du suivi scientifique, tous les enseignants concernés ont pu répondre à un questionnaire en ligne et un plus petit nombre était invité à participer à un entretien semi-dirigé<sup>6</sup>. Ces derniers ont été sélectionnés de manière à pouvoir entendre, chaque année scolaire concernée, les expériences d'enseignants de chaque canton participant à la phase pilote ainsi que, dans la mesure du possible, effectuer des entretiens avec des enseignants différents d'une année à l'autre. Les questionnaires visaient à connaître les tendances sur la satisfaction générale, l'utilisation des nouveaux ME, les principes didactiques mis en place par les enseignants, l'évaluation des compétences, les besoins des enseignants (p.ex. concernant les conditions-cadres, améliorations du ME ou la formation continue). Les entretiens étaient l'occasion d'approfondir ces thématiques.

La présente étude est basée sur les données issues des différents types d'entretiens (individuels, en tandem ou de groupe) effectués durant les années

---

<sup>3</sup> L'analyse des données issues de la cinquième récolte n'étant pas terminée au moment de la rédaction de cet article, nous nous basons ici sur les résultats issus des phases pilotes organisées dans les années scolaires 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup>.

<sup>4</sup> Cantons participant à la phase pilote : BE (fr.), FR (fr.), JU, NE, VD et VS (fr.)

<sup>5</sup> Cantons participant à la phase pilote pour l'introduction des ME d'anglais: FR (all.), BE (all.) et SO

<sup>6</sup> D'autres données ont été récoltées dans le cadre de ces projets, mais ne sont pas analysées dans cet article: des questionnaires pour les parents et les élèves, des entretiens avec les élèves et des visites de classes. Pour plus de détails concernant ces deux projets de recherche: <https://www.irdp.ch/institut/anglais-suisse-romande-1528.html>  
<https://www.irdp.ch/institut/ suivi-scientifique-projet-passepartout-1529.html>

scolaires situées entre 2011 et 2015 (cf. tableau 1), au cours desquels différentes questions concernant les pratiques de différenciation étaient posées, comme:

- Devez-vous différencier? Qu'est-ce que *différencier* signifie pour vous?
- Quelles activités utilisez-vous pour différencier, lesquelles pas et pourquoi?
- La différenciation interne est-elle possible avec le nouveau ME? Le nouveau ME aide-t-il à différencier?

Instrument de recherche	Phase pilote concernée	2011-2012: 7H	2012-2013: 8H	2013-2014: 9H	2014-2015: 10H
Questionnaire pour les enseignants	Cantons alémaniques	12 (NW)	17 (NW)	10 (NW)	9 (NW)
	Cantons francophones	33 (MORE!)	34 (MORE!)	29 (EiM)	33 (EiM)
Entretiens avec les enseignants	Cantons alémaniques	18 (NW)	11 (NW)	6 (NW)	6 (NW)
	Cantons francophones	20 (MORE!)	15 (MORE!)	20 (EiM)	12 (EiM)

Tableau 1: Données récoltées auprès des enseignants au cours des quatre premières années des phases pilotes de l'introduction des ME *MORE!* (Cambridge), *English in Mind* (Cambridge) et *New World* (Klett)

Une analyse de contenu des entretiens (Mayring, 2002) a permis d'identifier les passages concernant la différenciation. Puis, les extraits retenus ont été regroupés selon les différents types de différenciation interne (cf. chapitre 1).

### 3. Résultats

#### 3.1 Analyse des moyens d'enseignement (ME)

Les ME analysés contiennent quelques conceptions didactiques qui peuvent faciliter l'organisation d'un enseignement différencié: on y retrouve d'une part des traits du (socio-)constructivisme (Cohen 2011), plus particulièrement l'apprentissage autonome (Bönsch 2011) avec des objectifs d'apprentissage qui sont communiqués de manière transparente à l'élève au début de chaque unité ainsi que la présentation de stratégies d'apprentissage. D'autre part, des projets plus complexes, qui devraient permettre aux élèves d'utiliser/de montrer leurs compétences acquises en anglais sont intégrés à la fin de certaines unités

d'apprentissage (concept didactique du *Task based learning*, Eisenmann 2011; Springer 2011; Grunder 2009).

Les guides pédagogiques associés aux nouveaux ME proposent des commentaires introductifs généraux à propos de l'enseignement différencié ainsi que des exemples concrets pour différencier au sein des activités présentées. Cependant, ces conseils ne sont pas donnés de manière systématique pour chaque activité. De plus, ils varient selon le type de différenciation et le public cible (exigences de base vs élevées): pour les versions pilotes de *New World* 1 et 2, les élèves F<sup>7</sup> sont amenés à faire plus d'activités et il est très souvent conseillé d'offrir un soutien aux élèves D. Dans *New World* 3 et 4, les conseils sont plus variés selon les diverses formes de différenciation (p.ex. propositions de différenciation qualitative pour les élèves F en particulier et symboles qui permettent d'identifier le niveau de difficulté des exercices). Des conseils par rapport à la différenciation selon la forme d'enseignement sont plus rares et guère reliés à un public cible spécifique. Dans *MORE!!English in Mind* par contre, le travail en paires et en groupe – qui facilite le travail autonome, la prise en compte de différents rythmes de travail ou encore l'entraide entre les élèves – est fortement recommandé pour les classes avec des élèves à besoins différents. En général, on y retrouve plus de conseils pour les élèves F et anglophones que pour les élèves D.

### 3.2 Formes de différenciation

Dans ce qui suit, nous présentons une synthèse des pratiques mentionnées par les enseignants. La différenciation par l'utilisation variable des médias et outils de travail qui n'a pas été relevée avec une présence significative dans les résultats n'est pas traitée ici. À la suite des résultats des analyses, la définition de la différenciation par forme d'enseignement a été élargie à toutes pratiques mettant au centre une forme sociale particulière<sup>8</sup>.

Les types de différenciation identifiés et accompagnés de renvois théoriques sont listés dans le tableau 2. Des précisions pour certaines de ces formes sont émises sous le tableau.

---

<sup>7</sup> Pour éviter l'utilisation de termes de manière discriminatoire, nous utilisons les abréviations "élèves F" (pour lesquels les leçons d'anglais sont trop faciles) et "élèves D" (pour lesquels les leçons d'anglais sont trop difficiles). Cependant, durant les entretiens, les enseignants utilisent les termes "élèves forts" et "élèves faibles" le plus souvent.

<sup>8</sup> Ces résultats de nature qualitative ne peuvent en aucun cas être généralisés. Lorsque rien n'est dit à ce propos, cela veut dire que les activités décrites sont valables autant pour le cycle 2 que 3 et dans les deux régions linguistiques. Nous considérons une pratique détectée trois fois ou moins dans les extraits des entretiens sur la différenciation comme rare.

	<b>3.2.1 Différenciation par forme d'enseignement</b>	<b>3.2.2 Différenciation qualitative</b>	<b>3.2.3 Différenciation quantitative</b>
<b>Activités mentionnées fréquemment par les enseignants pilotes</b>	Attribution d'un rôle de tuteur aux élèves F; entraide entre pairs (p.ex. Grimm 2011)	Différents niveaux de tâche au sein d'un même sujet/à partir d'un même texte (p.ex. Cohen 2011)	Plus ou moins d'exercices provenant du ME (p.ex. Bönsch 2011)
	Soutien individuel de l'enseignant aux élèves D (p.ex. Staszewski 2013)	Variation des points principaux à traiter, de la manière de travailler et des résultats à atteindre pour un travail sur un même thème (p.ex. Bönsch 2011)	Activités externes ("défi") pour les élèves F (p.ex. Grandserre 2013)
<b>Activités mentionnées rarement par les enseignants pilotes</b>	Activités ouvertes (p.ex. Klippert 2011)	Laisser choisir l'élève entre divers exercices de degrés de difficulté variable (p.ex. Bönsch 2011)	
	Formation de groupes homogènes (p.ex. Bönsch 2011)	Plus d'interaction en anglais ( <i>classroom langage</i> ) avec les élèves F ou anglophones	

Tableau 2: Classification des résultats selon les formes de différenciation détectées

### 3.2.1 Différenciation par forme d'enseignement

La formation de paires ou de groupes hétérogènes dans lesquels les élèves F deviennent des personnes ressources est régulièrement mentionnée par les interlocuteurs des deux phases pilotes. Surtout en Suisse romande, les enseignants expliquent prendre du temps pour aider les élèves D ou pas motivés, p. ex. en leur fournissant des explications individuelles. Cette aide peut aussi avoir lieu lors d'activités ouvertes:

- (1) "[Les] activités de *mini-projects* [...] parce que pour des élèves qui ont plus de facilité, ils vont pouvoir faire [...] [un travail] beaucoup plus conséquent, et les élèves en difficulté, on peut passer plus de temps avec eux à ce moment-là, et puis faire des choses beaucoup plus simples, à leur niveau [...] ça les met en valeur."

### 3.2.2 Différenciation qualitative

Différents types d'activités pour le même sujet voire le même texte en anglais sont utilisés, souvent proposés par le ME. Beaucoup de nos interlocuteurs

disent varier le niveau de difficulté des exercices (cf. exemple 2). Ils expliquent également proposer des exercices plus ouverts aux élèves F et plus guidés aux élèves D. Un enseignant varie l'exigence en posant des questions adaptées au niveau des différents élèves lors d'écoutes en classe. Chez certains enseignants, les élèves D reçoivent plus d'exercices de répétition.

- (2) "Manche mussten einen Lückentext machen, andere mussten einfach hören. Andere mussten dann mit Keywords nacherzählen."

(Certains doivent compléter un texte à trous, d'autres simplement écouter. D'autres doivent reporter des mots clés.)

Mettre l'accent sur l'oral avec les élèves D alors que les élèves F exercent l'écrit de manière plus approfondie est une autre manière de différencier, selon les dires des enseignants interrogés.

### 3.2.3 Différenciation quantitative

Le matériel proposé par les ME tel que les exercices supplémentaires sur le site internet est très souvent employé. L'ajout de matériel supplémentaire externe au ME (p.ex. chanson, livre) est mentionné plutôt par les enseignants du cycle 3 (cf. exemple 3).

- (3) "Je leur demande d'écrire un petit texte, ou je leur demande de prendre un livre de la maison [...]. Une fois qu'ils ont fait les exercices, je les laisse un peu travailler de manière autonome."

### 3.3 L'absence de différenciation

Une minorité d'enseignants pilotes ne différencierait pas ou peu. Un enseignant répond laisser les élèves rapides faire un dessin pour remplir le temps restant, ce qui témoigne de l'absence d'une différenciation qui contribuerait activement à l'apprentissage de l'anglais. Différentes raisons ont été données par les interlocuteurs qui prétendent ne pas différencier (cf. tableau 3):

Facteur	Raisons
<b>Réception de l'enseignement différencié par les élèves</b>	Élèves D motivés à participer aux mêmes activités que le reste de la classe
	Absence d'entraide entre les élèves
	Élèves anglophones ne souhaitant pas avoir de programme spécial
<b>Convictions didactiques des enseignants</b>	Éviter de surcharger les élèves D avec des répétitions supplémentaires
	Même évaluation pour tous les élèves
	Les différences seraient naturelles et chaque élève progresserait à son rythme.
	Pour certaines activités langagières <sup>9</sup> comme la production orale, la différenciation ne serait pas nécessaire.

<sup>9</sup> Les activités langagières sont la production et l'interaction orales, la production écrite, les compréhensions orale et écrite.

Facteur	Raisons
<b>Conditions-cadres</b>	Manque de temps
	Peu d'hétérogénéité en classe
	Phase pilote
	Quelques activités du ME nécessiteraient un enseignement frontal (p.ex. pour la compréhension orale) ou sont de très courte durée, ce qui rend des activités différenciées et/ou le travail autonome impossibles, en particulier pour les élèves D.

Tableau 3: L'absence de différenciation

Globalement, seule une petite minorité des enseignants pilotes interrogés remet en question le principe de différenciation. Certains points du tableau 3 illustrent non pas un manque total de différenciation, mais plutôt une différenciation naturelle ou non planifiée.

### 3.4 Les besoins

Les enseignants ont formulé des souhaits, expliqué leurs difficultés avec le nouvel enseignement de l'anglais au cours de la phase pilote. Certains ajouts dans les ME pour la différenciation, effectués en cours de phase pilote, ont été salués par les enseignants<sup>10</sup>. À partir de ces informations, il est possible d'identifier trois facteurs facilitant l'enseignement différencié:

- une quantité conséquente de matériel permettant de différencier;
- des activités favorisant le travail autonome des élèves, p.ex. consignes compréhensibles, exercices suffisamment longs afin que l'enseignant ne doive pas intervenir sans cesse;
- un nombre suffisant de propositions didactiques, p.ex. pour exercer la compréhension orale et l'expression orale de manière différenciée.

## 4. Conclusion et discussion

Le premier point à soulever est l'attitude positive des enseignants par rapport au principe de différenciation interne vue comme une nécessité par la plupart d'entre eux. Deuxièmement, il ressort de notre enquête que les enseignants interrogés utilisent souvent les ressources du ME pour différencier durant les leçons d'anglais.

<sup>10</sup> Les versions pilotes des ME pour le cycle 3 ont déjà été partiellement adaptées en fonction des différents retours obtenus lors des phases pilotes des premières années. Cela concerne entre autres une augmentation des conseils et du matériel pédagogique permettant de différencier.

#### *4.1 Réflexions à propos des trois formes de différenciation détectées*

Les pratiques de différenciation quantitative sont le plus souvent mentionnées. Une explication possible au fait que les activités ouvertes (p.ex. *projects*<sup>11</sup>, jeux) sont rarement mentionnées est qu'il peut s'agir d'une différenciation "naturelle" au sens où la différence serait visible dans les résultats des tâches des élèves sans que l'enseignant ait contrôlé cela. Il s'en suit que les enseignants n'en parlent pas lorsqu'ils répondent à la question "comment différenciez-vous en classe/que faites-vous pour différencier?", qui vise à les interroger plutôt sur leur rôle actif dans la différenciation.

Pourtant, dans la littérature sélectionnée, les didacticiens proposent de nombreuses idées pratiques pour la différenciation qualitative, et par forme d'enseignement ou l'utilisation de médias. Ces idées ne sont apparemment guère mises en pratique, entre autres par manque de temps, pour la préparation de séquences didactiques plus complexes. De plus, les enseignants se penchent surtout sur le guide pédagogique du ME qui ne propose pas toujours de pistes très "approfondies" pour chaque type d'élève.

Par contre, la différenciation selon la forme d'enseignement est clairement soutenue par les ME, en particulier ceux introduits en Suisse romande, qui contiennent des propositions de travail selon différentes formes sociales. La création des petits groupes hétérogènes (= élèves F travaillent avec élèves D) est souvent citée par les enseignants pilotes.

Il est également légitime de se questionner sur le fonctionnement des trois formes de différenciation avec des classes d'élèves entre dix et quinze ans dans les conditions-cadres de l'école obligatoire. Certains enseignants ne différencient peu ou pas, car leur classe serait homogène. Il paraît alors possible que la formation de classes selon des filières à niveau déterminé au cycle 3 soit une mesure suffisante, du moins pour les classes à niveau élevé. En effet, il y aurait moins d'hétérogénéité dans ces dernières selon les enseignants pilotes.

#### *4.2 La mise en pratique du matériel pédagogique à disposition*

Les résultats concernant le matériel de différenciation pourvu par les ME montrent que l'indication de différents degrés de difficulté pour les exercices dans les livres de l'élève est perçue de manière très positive par les enseignants interrogés tandis que l'apprentissage avec les moyens TIC est en général moins pratiqué. Étant donné que les conditions-cadres (p.ex. temps à disposition, disponibilité du matériel) influent clairement sur ces résultats, il serait toutefois erroné de conclure que les moyens TIC ne paraissent pas utiles aux yeux des enseignants.

---

<sup>11</sup> Les *projects* ne sont généralement pratiqués que par une minorité d'enseignants en Suisse romande contrairement à la Suisse alémanique, ce qui limite notre interprétation à ce sujet.

De plus, ces données ont été récoltées au cours de deux phases pilotes et des informations ultérieures seraient nécessaires pour détecter un changement dans les pratiques de différenciation après une habitude aux nouveaux ME. Nos interlocuteurs avaient la responsabilité de "tester" les nouveaux ME et cela pourrait expliquer pourquoi ils ne développent que peu d'activités de différenciation par eux-mêmes durant cette période d'introduction.

### 4.3 Un enseignement différencié en classe de langue étrangère

L'enseignement différencié reste une tâche du ressort des enseignants, professionnels de la pédagogie, mais nos résultats montrent que les ME peuvent faciliter ce travail. Cela s'illustre entre autres dans les améliorations des ME romands qui ont déjà eu lieu en cours de phase pilote et que les enseignants ont saluées.

Pour soutenir l'enseignant dans son travail avec des groupes hétérogènes, une quantité de matériel suffisamment varié (pour les différents types de différenciation), répartie sur toutes les leçons et répondant aux besoins de chaque élève est nécessaire. D'un côté, les enseignants pilotes aimeraient plus d'exercices structurés et de répétition pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de l'anglais. De l'autre côté, le concept de tâche complexe (*task based learning*, p.ex. sous forme de *[mini-]projects*) permet également une différenciation naturelle et est une forme adaptée pour la mise en pratique des compétences partielles<sup>12</sup>, comme quelques enseignants le soulignent. Les enseignants pilotes semblent alors chercher un juste milieu entre une didactique communicative, constructiviste, faisant une large place à l'initiative des élèves et un apprentissage plus guidé et répétitif pour les élèves qui rencontrent plus de difficultés.

### 4.4 Perspectives

Notre analyse a permis d'interroger les pratiques de différenciation selon les dires des enseignants pilotes, par rapport au nouvel enseignement de l'anglais langue étrangère proposé aujourd'hui en Suisse romande et alémanique. Cette analyse dégage également plusieurs questions qui restent ouvertes et seraient intéressantes pour une future recherche, dans le contexte de la généralisation des nouveaux ME, par exemple:

- Est-ce que la mise en pratique des propositions didactiques pour la différenciation peut contribuer de manière positive à l'atteinte des compétences fondamentales prescrites par les nouveaux plans d'études par tous les élèves?
- Comment est-ce que les enseignants d'anglais estiment les différents besoins des élèves? Existe-t-il un risque que les élèves soient "classés"?

---

<sup>12</sup> L'expression "compétence partielle" est utilisée comme synonyme d'activités langagières.

de manière inappropriée et ne profitent pas positivement de la différenciation?

- Différencier oui, mais jusqu'où (p.ex. aussi dans les évaluations sommatives)?

Cette dernière question nous renvoie au dilemme pédagogique exprimé par Klippert (2011, cf. chapitre 1) au sens où il faudrait s'assurer que les pratiques de différenciation ne contribuent pas à augmenter l'hétérogénéité de la classe. Il ne faudrait pas exclure le risque que, lors des travaux dans les groupes hétérogènes, les élèves qui ont des difficultés dans l'apprentissage de l'anglais ne fassent pas suffisamment d'efforts et s'appuient trop sur les élèves qui ont de la facilité. Il se pourrait aussi que ces élèves se contentent d'exercices de niveau moins élevé dans un contexte de différenciation quantitative ou qualitative.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arbeitsgruppe Rahmenbedingungen. (2015). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Februar 2015). Basel: Gremper.
- Battut, E. & Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie: cycles 2 et 3*. Paris: Retz.
- Bönsch, M. (2011). Heterogenität und Differenzierung: gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Böttger, H. (2005). *Englisch lernen in der Grundschule: Studienband*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cohen, T. (2011). Umgang mit Heterogenität. In H. Brandt, T. Scherr & B. Voigtländer (éds.), *Heterogenität und Differenzierung: neues Handbuch für die Sekundarstufe I* (pp. 27-32). Mainz: VBE Bildungsservice. [http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/07\\_Literatur/vbe\\_rp\\_HB\\_Sek\\_I\\_geaendert.pdf](http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/07_Literatur/vbe_rp_HB_Sek_I_geaendert.pdf)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand: cycles 1-3*. Neuchâtel: CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2012). *Plan d'études romand. Langues Anglais: cycles 2 et 3* (version 2.1): Neuchâtel: CIIP.
- Doudin, P.-A. (1999). Homogénéiser la classe ou différencier l'enseignement. *Deux points: «ouvrez les guillemets*, 5, 4-8.
- Eisenmann, M. (2011). Differenzierung im Englischunterricht. In M. Eisenmann & T. Grimm (éds.), *Heterogene Klassen: Differenzierung in Schule und Unterricht* (pp. 79-98). Baltmannsweiler: Schneider.
- Elmiger, D. & Singh, L. (2014a). *Anglais dès la 7e: phase pilote More! 7e: évaluation des expériences de la première année (2011-2012)*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Elmiger, D. & Singh, L. (2014b). *Anglais dès la 7e: phase pilote More! 8e: évaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013)*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Grimm, T. (2011). Differenzierung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In M. Eisenmann & T. Grimm (éds.), *Heterogene Klassen: Differenzierung in Schule und Unterricht* (pp. 59-78). Baltmannsweiler: Schneider.

- Grandserre, S. (2013). Les différends de la pédagogie différenciée. *Actualité de la pédagogie différenciée. Cahiers pédagogiques*, 503. Coordonné par Sabine Kahn et Dominique Seghetchian.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Neue Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts*. Bern: Schulverlag Plus.
- Grunder, H.-U. (2009). Heterogenität und innere Differenzierung des Unterrichts. In H.-U. Grunder & A. Gut (éds.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (pp. 115-127). Baltmannsweiler: Schneider.
- Klippert, H. (2010). Heterogenität im Klassenzimmer: wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2011). Heterogene Lerngruppen unterrichten – Anregungen für den Schulalltag. In H. Brandt, T. Scherr & B. Voigtländer (éds.), *Heterogenität und Differenzierung: neues Handbuch für die Sekundarstufe I* (pp. 89-99). Mainz: VBE Bildungsservice. [http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/07\\_Literatur/vbe\\_rp\\_HB\\_Sek\\_I\\_geaendert.pdf](http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/07_Literatur/vbe_rp_HB_Sek_I_geaendert.pdf)
- Mayring, P. (2002, 5. Auflage). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz Studium.
- New World: English as a second foreign language* (Erprobungsmaterial). (2011-2012). Zug: Klett & Balmer.
- Perrenoud, P. (2008). Pédagogie différenciée: des intentions à l'action. Paris: ESF.
- Singh, L. & Bonvin, A. (2015). Phase pilote English in Mind 10e: évaluation de la quatrième année d'expérimentation de l'enseignement de l'anglais (2014-2015). *irdp FOCUS*, octobre. <https://www.irdp.ch/data/secure/1289/document/phase-pilote-english-in-mind-10e-1289.pdf>.
- Springer, I. (2011). Differenzierende Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe I. In H. Brandt, T. Scherr & B. Voigtländer (éds.), *Heterogenität und Differenzierung: neues Handbuch für die Sekundarstufe I* (pp. 27-32). Mainz: VBE Bildungsservice. [http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/07\\_Literatur/vbe\\_rp\\_HB\\_Sek\\_I\\_geaendert.pdf](http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/07_Literatur/vbe_rp_HB_Sek_I_geaendert.pdf).
- Staszewski, M. (2013). Faire feu de tout bois. *Cahiers pédagogiques*, 503, 21-22.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung: eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (éds.), *Perspektiven der Didaktik* (pp. 159-172). Wiesbaden: VS.

Sites internet:

Passepartout: Fremdsprachen an der Volksschule. <http://www.passepartout-sprachen.ch/>

Lehrplan 21. <http://www.lehrplan21.ch>

*MORE!*: <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1518>

*English in Mind*: <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1757>

# Schulischer Mehrsprachenerwerb von Deutsch, Französisch und Englisch: Individuelle Lernermerkmale und Unterrichtsfaktoren

**Christine LE PAPE RACINE & Sandra TINNER**

Pädagogische Hochschule FHNW

Professur Französischdidaktik und ihre Disziplinen

Institut Primarstufe

Obere Sternengasse 7, 4500 Solothurn, Schweiz

christine.lepape@fhnw.ch, sandra.tinner@fhnw.ch

Cette contribution présente les résultats préliminaires d'un projet de recherche du Fonds national pour la recherche suisse. Il s'intéresse à l'apprentissage des langues étrangères dans une perspective plurilingue dans le contexte du passage du niveau primaire au niveau secondaire. Le recueil de données a eu lieu auprès d'apprenants en 6<sup>ème</sup> primaire (n=608) et en première année du cycle secondaire (n=721) en Suisse orientale. Cet article donne un aperçu sur les visions/convictions des apprenants relatives à l'acquisition des langues étrangères, ceci grâce à un sondage par questionnaire. Il a également été possible de demander aux apprenants comment ils vivaient l'apprentissage des langues étrangères (français et anglais) et à quelle fréquence, selon leurs renseignements divers types d'activités avaient lieu. Les résultats, combinés avec des informations sur le contexte socio-culturel de chaque apprenant, montrent dans quelle mesure ces conditions s'influencent mutuellement.

## **Mots-clés:**

plurilinguisme, motivation, stratégies d'apprentissage, méthode d'enseignement, école obligatoire.

## **1. Einleitung**

In einer zunehmend multilingualen und plurikulturellen Welt stellen sich den Sprachenerwerbsforschenden z.B. Fragen, wie sich die Sprachen beim schulisch gesteuerten Mehrfacherwerb beeinflussen und wie der Fremdsprachenunterricht weiter entwickelt werden kann. Es besteht die Forderung, den Fokus nicht länger nur auf Einzelsprachen und auf Zweisprachigkeit, sondern auf das dynamische, komplexe Zusammenspiel von mehreren Sprachen zu richten (Hufeisen & Neuner 2003). Das veranlasst Vertreter/-innen der Fremdsprachendidaktik, eine vernetzte, kognitiv ökonomische Entwicklung eines *mehrsprachigen Repertoires* (Coste et al. 2009) zu fördern.

Das 3. Teilprojekt *Didaktik* ist Teil eines umfangreichen Gesamtprojekts<sup>1</sup> (vgl. Manno et al. 2016). In den Teilprojekten 1 und 2 des Gesamtprojekts werden

---

<sup>1</sup> Dieser Artikel ist im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Projekts *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe 1* (Laufzeit 2014-2016) entstanden: Prof. Dr. G. Manno, Hauptantragsteller (PH FHNW, Institut Sekundarstufe I/II), Prof. Dr. M. Egli Cuenat (PHSG, Institut Fachdidaktik Sprache und PH FHNW, Institut Primarstufe), Prof. em. C. Le Pape Racine (PH FHNW, Institut Primarstufe), Prof.

die Entwicklung des mehrsprachigen Repertoires (Textrezeption und Produktion) bei Schüler/-innen im Kanton St. Gallen am Ende der Primarschule (6. Klasse)<sup>2</sup> und nach dem Übergang zur Sekundarstufe 1 (7. Klasse) untersucht. In der gleichen Population werden im 3. Teilprojekt bei gleichzeitigem Englisch- und Französischunterricht folgende Gelingensbedingungen erforscht: die soziodemografischen Merkmale der Lernenden (Geschlecht, Familiensprache, Bildungshintergrund), die individuellen Lernvoraussetzungen wie *Überzeugung der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien*, der *wahrgenommene Unterricht* und die *Motivation* im Lernen von Deutsch, Französisch und Englisch. Die Befragung der Lehrpersonen eröffnet zusätzliche Möglichkeiten der Beschreibung des Unterrichts.

Eine Voruntersuchung fand mit Klassen statt, welche gemäss des alten Modells vor der Fremdsprachenreform (Modell 5/7, erste Fremdsprache Französisch ab der 5. Klasse, zweite Fremdsprache Englisch ab der 7. Klasse) unterrichtet wurden. Die Hauptuntersuchung wurde nach der Fremdsprachenreform, die im Kanton St. Gallen nach 2009 eingeführt wurde, durchgeführt (Modell 3/5, erste Fremdsprache Englisch ab der 3. Klasse, zweite Fremdsprache Französisch bleibt ab der 5. Klasse) (EDK 2004; vgl. auch Egli Cuenat et al. 2010; Egli Cuenat 2016).

In der Abbildung 1 werden die drei Hauptthemen des Teilprojekts *Didaktik* dargestellt (dunkelgrau) sowie weitere Fragen von Interesse (hellgrau), die allenfalls die Hauptfragen ergänzen oder erklären können, denn zum Modell einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gehören auch Schüler- und Lehrpersonenaustausch sowie kulturelle Bewusstheit (Candelier 2012).

---

Dr. C. Brühwiler (PHSG, Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung). Herzlichen Dank an C. Brühwiler, G. Manno und M. Egli sowie den anonymen Gutachtenden für die hilfreichen und wertvollen Hinweise.

<sup>2</sup> Gemäss HarmoS: 6. Kl. wird zu 8H, 7. Kl. zu 9H

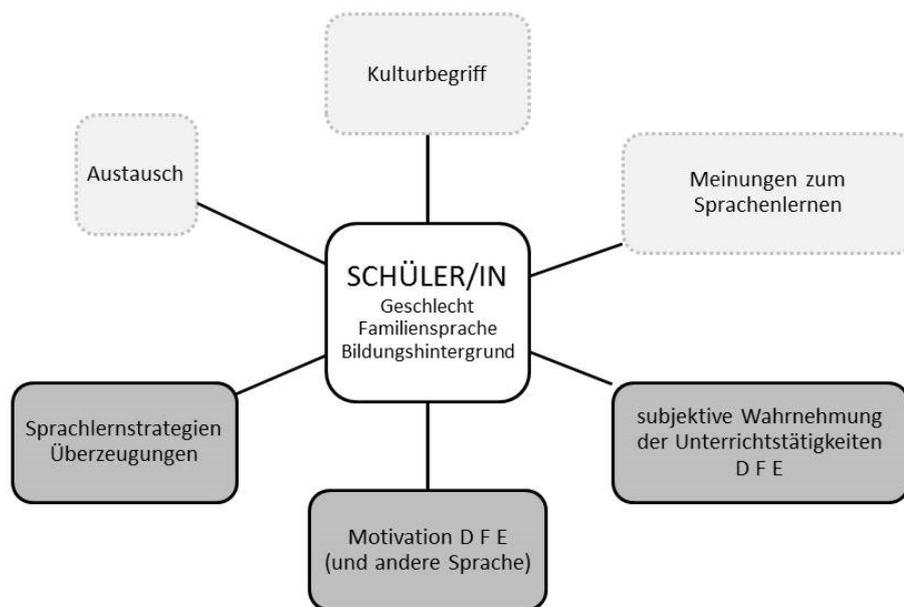


Abbildung 1: Modell des Schülerfragebogens

Im folgenden Beitrag werden vom theoretischen Hintergrund ausgehend die Forschungsfragen sowie die methodische Vorgehensweise dargelegt. Sodann werden die vorläufigen Ergebnisse präsentiert und kommentiert. Abschliessend werden die Ergebnisse zusammengefasst und das weitere Vorgehen angekündigt.

## 2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Notwendigkeit der Erforschung von aktuellen Gelingensbedingungen von Sprachenunterricht hingewiesen, sodann der in dieser Untersuchung verwendete Sprachlernstrategiebegriff sowie die Mehrsprachigkeitsdidaktik definiert, auf die sich die Forschungsfragen beziehen.

### 2.1 Notwendigkeit von Unterrichtsforschung

Parallel zu gesellschaftlichen Entwicklungen, in der Regel mit einer zeitlichen Verzögerung, reagiert das Bildungssystem auf neue Situationen. So hat im Jahr 2004 die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die nationale Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts verabschiedet, gemäss welcher an der Primarschule zwei Fremdsprachen unterrichtet werden sollten. Seit der Umsetzung kursieren einige Fragen, die bisher von der Forschung nicht abschliessend beantwortet werden konnten, wie z. B. ob die jungen Lernenden, insbesondere diejenigen mit Migrationshintergrund, überfordert seien oder ob zuerst mit Englisch oder Französisch begonnen werden sollte. Die Lehrpersonen der Volksschule

stehen jedoch unter Handlungsdruck und müssen ihre Entscheidungen im alltäglichen Unterricht immer aufgrund der bereits vorhandenen Erkenntnisse treffen. Fremdsprachendidaktiker/-innen stehen somit in der Pflicht, die Positionen immer wieder im Sinn der Kompatibilität mit den neuesten Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitserwerbsforschung zu überprüfen (u. a. Wokusch & Lys 2007; Wiater 2006) und diese den Lehrpersonen und weiteren Akteur/-innen in geeigneter Form zu kommunizieren.

## 2.2 Sprachlernstrategien

Zu einer der Gelingensbedingungen des Sprachenlernens gehört, was als Alltagstheorie, Beliefs, subjektive Theorien, Auffassungen/Meinungen zur Wirksamkeit des Einsatzes von Lernstrategien benannt wurde. In diesem Projekt wird dafür der Begriff *Überzeugungen* gewählt. Überzeugungen sind oftmals unbewusst handlungsleitendes Wissen, das aus Erfahrungen heraus entstanden ist. Einmal erworbene Überzeugungen lassen sich nicht einfach ändern, was besonders im Bereich Lernen zutrifft, denn jahrelange Schulerfahrungen haben Überzeugungen von Lernenden und Lehrenden nachhaltig beeinflusst. (Volgger 2010; Brühwiler 2014).

Da der Einsatz von Sprachlernstrategien eine wichtige Komponente zur Unterstützung auf dem Weg zur Erreichung von gewünschten Sprachkompetenzen ist, interessiert die Wirksamkeit, welche die Lernenden ihnen zuschreiben. Sprachlernstrategien können in verschiedenen Kategorien klassifiziert werden, die sich teilweise überschneiden (z. B. Ellis 1997, Oxford 2003). Petravić & Horvatić Čajko bestätigen, dass "die L3-Lehr- und Lernforschung" bei "definitorischen und klassifikatorischen Fragen" bezüglich der Lernstrategien ... auf keine konsenssträchtigen theoretisch und empirisch abgesicherten Grundlagen zurückgreifen kann (2014: 9). Einen Überblick gibt auch Missler (1999). Für die nicht-experimentelle Untersuchung zur Bedeutung von Lernstrategien wurde in diesem Projekt das Modell des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) gewählt. Unter dem Titel *Kommunikative Aktivitäten und Strategien* steht:

"Strategien werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen." (Trim et al. 2001: 62).

Durch die Ausführung von rezeptiven (Hörverstehen und Lesen) und produktiven (Sprechen und Schreiben) Sprachhandlungen werden demnach konkrete kommunikative Ziele erreicht. Gleichzeitig werden bewusste oder unbewusste Steuerungsstrategien im Sinne von metakognitiven Prinzipien oder mentalen Operationen (Planung, Ausführung, Kontrolle, Reparatur von Handlungen) (Trim et al. 2001: 63) eingesetzt. In der vorliegenden Untersuchung wurden deshalb Lernstrategien zu den kommunikativen

Kompetenzen, zum Wortschatzaufbau, zur Grammatik, zu Sprachvergleichen, zur Lernerautonomie und zur Planung gewählt.

Die Wirksamkeit des Einsatzes von Lernstrategien und metakognitivem Wissen beschreiben u. a. Neuenhaus (2011) und Haenni Hoti et al. (2009). Rampillon (2003) weist auf die Variabilität der lernstrategischen Kompetenz von jungen Lernenden sowie die Notwendigkeit einer Bewusstmachung der interlingualen Transferierbarkeit von der L2 auf die L3 hin, was Behr (2007) in ihrer ausführlichen empirischen Untersuchung über Strategien im sprachenübergreifenden Lernen in der 7. Klasse bestätigt.

### *2.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik und Unterrichtstätigkeiten*

Der Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* taucht neben anderen verwandten Begriffen wie z. B. *integrierte, integrierende oder integrale, Tertiärsprachendidaktik* seit 20 Jahren zunehmend auf (vgl. Le Pape Racine 2007; Berthele 2010; Meissner 2010), was darauf hinweist, dass der Begriff bei dessen Verwendung jeweils definiert werden muss. In einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gilt es gemäss dem Verständnis in diesem Projekt, die aktuellen Lerntheorien zu berücksichtigen. Nach dem grossen Einfluss der Verhaltenspsychologie, deren Vertreter seit den 1960er Jahren den Spracherwerb mittels Konditionierung, Drill und Fehlervermeidung fördern wollten, gilt heute die kognitiv-sozialkonstruktivistische Lerntheorie als grundlegend (Mitschian 2000), die davon ausgeht, dass sämtliche Lernvorgänge auf bereits bestehendem Wissen und Kompetenzen aufbauen, und dass die von aussen an die Lernenden herantretenden Impulse von ihnen im Sinne eines kognitiv konstruktiven Aufbaus verarbeitet werden. Dies steht nicht im Gegensatz zu anderen Theorien, auch nicht zur Verhaltenspsychologie, sondern sie bezieht diese im Sinne eines "Oberbegriffs für alle mentalen Prozesse" (Wiater 2006: 41) ein, denn beim multiplen Spracherwerb spielen viele Faktoren in einer stets anderen Konstellation und Gewichtung zusammen. Auch beim sogenannten Frontal- oder lehrerzentrierten Unterricht bauen die Lernenden ihr prozedurales, deklaratives und konditionales (pragmatisches) Wissen mental selbsttätig und individuell (Reusser 2006; Möller 2012), gemäss ihren heterogenen Vorkenntnissen sowie ihrem Lerntyp und Lernstil (Oxford 2003: 3ff.) auf.

Bereits vor dem *Lehrplan 21*, der für die gesamte deutschsprachige Schweiz geschaffen wurde, ist im Projekt *Passepartout*<sup>3</sup> ein modellhafter Lehrplan für Englisch und Französisch entstanden, in dem die didaktische Kohärenz und Koordination betont wird (Bertschy et al. 2015: 15). Erkenntnisse unter dem Dach der konstruktivistischen Lerntheorie unter Einbezug von Resultaten der Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung führen zu einem Modell der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Meissner & Reinfried 1998; Manno 2009; Hallet &

---

<sup>3</sup> Interkantonales Projekt der Kantone VS, FR, BE, SO, BS und BL

Königs 2010; Grossenbacher et al. 2012; Le Pape Racine 2014), in welchem u. a. in einem inhalts- und sprachhandlungsorientierten Unterricht versucht wird, den Lernenden mittels Sprachvergleichen, den systematischen Aufbau des Regelsystems und des Wortschatzes zu erleichtern.

Bisher betrachteten ausser Haenni Hoti et al. (2009) sowohl die Studien der Bildungsforschung (z. B. DESI-Studie: Klieme 2006) als auch die Evaluationen des Fremdsprachenunterrichts (Husfeldt et al. 2012; Kreis et al. 2014) das schulische Sprachenlernen mehrheitlich in monolingualer Perspektive. Kreis et al. geben allerdings zusätzlich präzise Angaben über die Häufigkeit der Aufforderung der Lehrpersonen an die Schüler/-innen, Sprachvergleiche anzustellen (2014: 39).

Da der Unterricht als Komponente des Lernerfolgs ein wichtiger Faktor ist (Peyer et al. 2016), wurde versucht, das Unterrichtsgeschehen zu erfassen. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass über die Wahrnehmung der Häufigkeit bestimmter Sprachhandlungs- und anderer Aktivitäten, die die didaktische Gestaltung der Lernumgebung betreffen (Unterrichtstätigkeiten), bestimmte Merkmale des erteilten Deutsch-, Französisch- und Englischunterrichts erfasst werden können.

### **3. Forschungsfragen in diesem Artikel**

In diesem Artikel können zu folgenden Forschungsfragen erste Teilergebnisse beschrieben werden:

1. Welche Sprachlernstrategien erachten die Schüler/-innen beim Fremdsprachenlernen als wirkungsvoll?
2. Welchen Einfluss haben soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Bildungsnähe/-ferne, familiäre Mehrsprachigkeit) auf die Überzeugung bezüglich der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien?
3. Welche Unterschiede können zwischen der Wahrnehmung der Unterrichtsaktivitäten im Französisch- und dem Englischunterricht aus Sicht der Schüler/-innen festgestellt werden?

### **4. Methode**

Die Erfassung individueller Merkmale der Schüler/-innen sowie der Unterrichtswahrnehmung erfolgte mittels Fragebogen. Bei der Entwicklung des standardisierten Fragebogens wurden auch andere Modelle (z. B. Stern et al. 1999; Klieme 2006; Müller & Dittmann-Domenichini 2007) einbezogen.

Die Erhebungen fanden im Paper-pencil-Verfahren ausschliesslich durch trainiertes Personal statt (pro Klasse ein Tag). Gleichzeitig füllten die Lehrpersonen einen Fragebogen mit ähnlichen Fragen aus.

#### 4.1 Untersuchungsanlage und Stichprobe

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Untersuchungsanlage und die Grösse der Stichproben: Anzahl Schulklassen, befragte Lehrpersonen und Schüler-/innen zu den zwei Messzeitpunkten 2014 und 2015. Diese beiden Gruppen der Hauptuntersuchung wurden nach dem Modell 3/5 unterrichtet: Englisch ab 3. / Französisch ab 5. Schuljahr. In der 7. Klasse wird vorerst nicht unterschieden zwischen Real-, Sek-, und Untergymnasialklassen.

Daten	1. MZP: 6. Schuljahr (Mai 2014)			LS
	Klassen	Lehr- personen	Schüler-/ innen	Schüler-/ innen
Fragebogen	32	58	608	317
2. MZP: 7. Schuljahr (Mai 2015)				
Fragebogen	39	91	721	

MZP = Messzeitpunkt; LS = Längsschnitt.

Abbildung 2: Untersuchungsanlage mit Angaben zu den Stichprobenumfängen

#### 4.2 Sprachlernstrategien und Unterricht

Die Schüler-/innen wurden in 55 Einzelitems befragt, wie sie denken, am besten eine Fremdsprache zu lernen. Die Aussagen zu den Überzeugungen lauten: "Ich lerne Fremdsprachen in der Schule gut, wenn ich...". In einer 4-stufigen Likert-Skala kreuzten die Schüler-/innen Zustimmung oder Ablehnung an mit *stimmt genau*, *stimmt eher*, *stimmt eher nicht*, *stimmt nicht*.

Bei den Aussagen über den wahrgenommenen Unterricht antworteten die Schüler-/innen über die Häufigkeit gewisser Tätigkeiten mit: *sehr oft*, *manchmal*, *fast nie*, *nie*.

Die Items zu den Überzeugungen und Tätigkeiten wurden in Konstrukten zusammengefasst. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die drei beispielhaft für diesen Artikel gewählten Konstrukte *Hörverstehen*, *Leseverstehen* und *Sprachvergleiche* (s. Kap. 2.2).

KONSTRUKT	Beispiel-Item Ich lerne in der Schule Fremdsprachen gut, ...	Cronbach@-Werte					
		Überzeu- gungen	TKF	TKE	Überzeu- gungen	TKF	TKE
		6. Klasse			7. Klasse		
Zuhören / Hörverstehen	...wenn ich der Lehrperson zuhöre, wenn sie eine Geschichte erzählt oder vorliest.	.616 5 Items	.569 4 Items	.587 4 Items	.624 5 Items	.546 4 Items	.560 4 Items
Lese- verstehen	...wenn ich in Texten unterstreiche, was ich schon verstehe.	.615 6 Items	.664 6 Items	.651 6 Items	.607 6 Items	.601 6 Items	.567 6 Items
Sprach- vergleiche	...wenn ich ein Wort oder mehrere mit Deutsch oder einer anderen Sprache vergleiche.	.717 5 Items	.525 2 Items	.582 2 Items	.705 5 Items	.458 2 Items	.502 2 Items

Abbildung 3: Konstrukte Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche mit je einem Beispiel-Item; Cronbach@-Werte<sup>4</sup> zu den beiden Messzeitpunkten in der 6. Klasse (n=608) und 7. Klasse (n=721) je in Bezug auf die Überzeugung der Schüler/-innen (grau hinterlegt) und auf die von ihnen wahrgenommene Häufigkeit der Tätigkeiten im Französischunterricht (TKF) und Englischunterricht (TKE).

## 5. Ergebnisse<sup>5</sup>

### 5.1 Überzeugung bezüglich der Wirksamkeit von Sprachlernstrategien

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, welche Sprachlernstrategien die Schüler/-innen beim Fremdsprachenlernen als wirkungsvoll erachten, geben die Lernenden der 6. und 7. Klassen beinahe übereinstimmend auf der Einzelitem-Ebene bei den höchsten Werten an, dass sie am besten Französisch oder Englisch lernen, wenn...

- ...sie der Lehrerin/dem Lehrer gut zuhören, wenn sie/er erklärt.  
 $M = 3.25$  (6. Kl.),  $3.24$  (7. Kl.).
- ...wenn sie immer jemanden fragen können.  
 $M = 3.09$  (6. Kl.),  $3.15$  (7. Kl.).
- ...wenn sie lesen und versuchen den Sinn zu verstehen.  
 $M = 3.13$  (6. Kl.),  $3.10$  (7. Kl.).

Als am wenigsten wirksam erachten Schüler/-innen hingegen das Führen eines Lerntagebuches.

<sup>4</sup> Der Cronbach@-Wert ist ein häufig verwendeter und hilfreicher Koeffizient, der dazu beiträgt, die innere Konsistenz eines Tests oder Fragebogens einzuschätzen. Es gibt keinen objektiven Grenzwert, ab welchem der Cronbach@-Wert verwendet werden darf. Für diese Untersuchung wurde festgelegt, dass Cronbach@ im Bereich von 0.5 oder höher liegen muss (vgl. Schecker 2014).

<sup>5</sup> Die im Kapitel 5 beschriebenen Ergebnisse basieren alle auf Berechnungen der jeweiligen Gesamtstichprobe.

Auch die Analyse auf Konstruktebene zeigt für Hörverstehen die höchsten Mittelwerte und für die Sprachvergleiche die niedrigsten, sowohl in der 6. als auch in der 7. Klasse.

<b>Überzeugungen der Wirksamkeit von Sprachenlernstrategien</b> 1=min., 4=max.						
Konstrukte/Skalen	6. Klasse			7. Klasse		
	N	Mittelwert	SD	N	Mittelwert	SD
<b>Hörverstehen</b>	600	3.02	.614	711	2.96	.641
<b>Leseverstehen</b>	590	2.78	.525	700	2.77	.520
<b>Sprachvergleiche</b>	578	2.51	.636	693	2.59	.645

Abbildung 4 : Mittelwerte der Konstrukte Hörverstehen / Leseverstehen / Sprachvergleiche in der 6. und 7. Klasse. SD: Wegen der grossen Standardabweichung unterscheiden sich die Mittelwerte zwischen der 6. und 7. Klasse nur minimal.

## 5.2 Der Einfluss von soziodemographischen Merkmalen

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, welchen Einfluss soziodemografische Merkmale (Geschlecht, Bildungsnähe/-ferne, familiäre Mehrsprachigkeit) auf die Überzeugung bezüglich der Wirksamkeit von Sprachenlernstrategien haben, wurde der Zusammenhang der soziodemographischen Merkmale auf die Überzeugung bezüglich der Wirksamkeit von Sprachenlernstrategien untersucht.

*Geschlecht:* In Bezug auf die drei Konstrukte Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche spielt das Geschlecht der Schüler-/innen kaum eine Rolle. Weder bei den Überzeugungen zum Fremdsprachenlernen noch bei der Wahrnehmung der Tätigkeiten im Unterricht aus Sicht der Schüler-/innen sind Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen. Einzig in der 7. Klasse haben Mädchen in Bezug auf die Überzeugungen zum Leseverstehen signifikant höhere Werte als Knaben:

<b>T-Test Überzeugungen Konstrukt 'Leseverstehen' im Vergleich zur Variable Geschlecht:</b>					
U7QSCH_Geschl		N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)
<b>Leseverstehen_Überzeugungen</b>	<b>1 = männlich</b>	<b>336</b>	<b>2.72</b>	<b>0.51</b>	<b>0.005</b>
	<b>2 = weiblich</b>	<b>364</b>	<b>2.83</b>	<b>0.52</b>	<b>0.005</b>

Abbildung 5: signifikant höhere Werte bei Mädchen als bei Knaben in Bezug auf die Überzeugungen zum Leseverstehen

*Bildungshintergrund:* Für die Messung des Bildungshintergrunds der Familien der Schüler/-innen wurde die Variable der *Anzahl Bücher*<sup>6</sup> benutzt. Kein Korrelationstest zwischen der Variable Bücher und den drei Konstrukten Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche konnte eine Signifikanz aufweisen.

*Familiensprache:* Die Messung des Sprachhintergrunds der Kinder ist zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Berichts noch in Bearbeitung, da verschiedene Variablen bei den Kindern abgefragt wurden, die kombiniert werden müssen. Um einen ersten Eindruck zu erhalten, wurden deskriptive Berechnungen anhand der Variable "Sprache Eltern-Kind" vorgenommen.

In der 6. Klasse stammen 61% der untersuchten Kinder aus ausschliesslich deutschsprachigen Familien, 39% aus nicht-ausschliesslich deutschsprachigen Familien. In der 7. Klasse zeigt die Stichprobe 71% Kinder aus deutschsprachigen und 29% aus nicht-deutschsprachigen Familien.

Die häufigsten Familiensprachen nach Schweizerdeutsch sind in der 6. Klasse Albanisch, Serbisch und Tamilisch und in der 7. Klasse Albanisch, Serbisch, Tamilisch und Italienisch. Insgesamt sind gegen 50 verschiedene Sprachen erfasst worden.

Sowohl in der 6. wie auch in der 7. Klasse zeigen sich durchwegs statistisch signifikante Unterschiede (Werte zwischen  $p=0.000$  und  $p=0.009$ ) zwischen Kindern aus deutschsprachigen und Kindern aus nicht-deutschsprachigen Familien in Bezug auf die drei Konstrukte Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche. Die Werte der Kinder aus nicht-deutschsprachigen Familien sind durchwegs höher, d. h. sie sind überzeugter von den Lernstrategien in Bezug auf Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche und nehmen solche Unterrichtstätigkeiten im Fremdsprachenunterricht auch signifikant häufiger wahr als Kinder aus deutschsprachigen Familien.

Zusammenfassend lässt sich somit die zweite Forschungsfrage zu den soziodemografischen Merkmalen dahingehend beantworten, dass Geschlecht und Bildungshintergrund keinen signifikanten Einfluss auf die Überzeugung zur Wirksamkeit der drei bisher berechneten Konstrukte der Sprachlernstrategien haben, der sprachliche Hintergrund der Kinder hingegen von Bedeutung ist.

### *5.3. Wahrnehmung der Unterrichtstätigkeiten*

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage, welche Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Unterrichtsaktivitäten im Französisch- und dem Englischunterricht aus Sicht der Schüler/-innen festgestellt werden können, haben die Berechnungen ergeben, dass zwischen den Unterrichtstätigkeiten in

---

<sup>6</sup> Die geschätzte Anzahl Bücher im Haushalt, wo die befragten Schüler/innen leben, kann als einer der Indikatoren für Bildungsnähe herangezogen werden. Vgl. dazu auch Ramseier & Brühwiler 2003: 8.

Französisch und Englisch in den drei Konstrukten und über die zwei Messzeitpunkte mit Ausnahme der Sprachvergleiche in der 6. Klasse signifikante Unterschiede bestehen. Die Mittelwerte<sup>7</sup> liegen für Englisch höher als für Französisch, mit Ausnahme von Leseverstehen und Sprachvergleichen in der 7. Klasse, wo die Werte für Französisch höher liegen. Höhere Werte bedeuten, dass die Schüler/-innen die bestimmte Unterrichtstätigkeit als im Unterricht häufiger vorkommend wahrnehmen. Dies wiederum wird über alle Konstrukte gesehen in der Tendenz, eine Beschreibung des Unterrichtsgeschehens einzelner Klassen zulassen.

Konstrukt (Unterrichtstätigkeit)	Mittelwerte		Sig. (2-seitig)
	Französisch	Englisch	
<b>6. Klasse</b>			
Hörverstehen	3.10	3.18	<.001
Leseverstehen	2.69	2.74	.010
Sprachvergleiche	2.28	2.28	n.s.
<b>7. Klasse</b>			
Hörverstehen	2.97	3.07	<.001
Leseverstehen	2.73	2.70	.049
Sprachvergleiche	2.35	2.27	.008

Anmerkung: Die Signifikanzüberprüfung erfolgte mittels t-Test für gepaarte Stichproben (zweiseitige Testung); n.s. = nicht signifikant.

Abbildung 6: Tätigkeiten im Englisch- und Französischunterricht im Vergleich

## 6. Fazit und Ausblick

Erste Resultate zeigen z. B., dass für die Lernenden Erklärungen der Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht grösste Bedeutung haben, die Reflexion über eigenes Lernen hingegen eine geringe. Und Hör- und Leseverstehensstrategien werden als wirkungsvoller eingeschätzt als Sprachvergleiche. Vergleicht man diese Resultate mit der Erkenntnis von Neuenhaus (2011) und Hänni Hoti et al. (2009), die besagen, dass sich metakognitives Wissen auf die Leistungen auswirkt und der Aufbau von lernstrategischen Kompetenzen zur Erreichung grösserer Autonomie ein wichtiges Ziel in der Primarschule sei, dann stellt sich die Frage, wie bei den Lernenden bereits festgelegte Überzeugungen mit dem Ziel eines effizienten Sprachenlernens verändert werden können.

Was die drei Lernstrategien-Konstrukte Hörverstehen, Leseverstehen und Sprachvergleiche betrifft, ergaben sich bei den individuellen Merkmalen Bildungshintergrund und Geschlecht keine signifikanten Unterschiede, ausser

<sup>7</sup> Diese Mittelwerte wurden mittels der vierstufigen Likertskala zur Häufigkeit (1=min., 4=max.) berechnet: Werte über 2.5 liegen im Bereich "manchmal" bis "sehr oft", Werte unter 2.5 liegen im Bereich "fast nie" bis "nie".

bei den Leseverstehensstrategien, welche die Mädchen als wirkungsvoller erachteten, ebenso Jugendliche aus nicht ausschliesslich Deutsch sprechenden Familien. Diese Jugendlichen werden in den Fokus genommen, bei weiteren Untersuchungen auf Schultyp- (7. Klasse) und Klassenebene.

Anders als in der Untersuchung von Peyer et al. (2016), in der Schüler/-innen mit Zustimmung oder Ablehnen antworteten, wurde versucht die Wahrnehmung der Unterrichtsmerkmale über die Häufigkeit zu eruieren. Erste Resultate zeigten signifikante Unterschiede in den Fächern Französisch und Englisch. Weitere Auswertungen, auch der Lehrpersonenbefragungen werden zeigen, inwieweit sich Unterrichtsmerkmale zu einem Gesamtbild fügen lassen, wo auch Unterschiede zwischen den Stufen aufgezeigt werden können, und in welchen Bereichen eine anzustrebende Mehrsprachigkeitsdidaktik zu fördern wäre, denn die erhöhte Komplexität beim simultanen Lernen von mehreren Sprachen verlangt einen adaptiven Unterricht in den einzelnen Sprachen sowie eine Synergien stiftende Wechselbeziehung.

## LITERATUR

- Behr, U. (2007). Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Berthele, R. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. Sprachen lernen - durch Sprache lernen. In F. Bitter Bättig, & A. Tanner (Hgg.), *Sprachen lernen - durch Sprache lernen* (pp. 225-239). Zürich: Seismo.
- Bertschy, I., Egli Cuenat M. & Stotz, D. (2015). *Lehrplan Französisch und Englisch. Fremdsprachen an der Volksschule*. Passepartout. Basel: rébus.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Candelier, M. (2012). *Le CARAP un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf) (05.04.16).
- EDK (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. [http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf) (05.02.2016).
- Egli Cuenat, M. (2016). Schreiben in drei Sprachen: Sprachenübergreifender Erwerb von Textkompetenz im schulischen Kontext. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 103, 57-78.
- Egli Cuenat, M., Manno, G. & Le Pape Racine, C. (2010). Lehrpläne und Lehrmittel im Dienste der Kohärenz im Fremdsprachencurriculum der Volksschule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 109-124.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford. University Press.
- Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Mille feuilles. Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern: Schulverlag plus AG.

- Haenni Hoti, A., Müller, M., Heinzmann, S., Wicki, W. & Werlen, E. (2009). *Schlussbericht zum Forschungsprojekt Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe (NFP 56)* [http://edudoc.ch/record/32473/files/phzlu\\_fe\\_Schlussbericht\\_NFP56.pdf](http://edudoc.ch/record/32473/files/phzlu_fe_Schlussbericht_NFP56.pdf). (05.02.2016).
- Hallet, W. & Königs, F.G. (2010). Mehrsprachigkeit und vernetztes Sprachlernen. In W. Hallet & F.G. Königs (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeier Verlag (pp. 302-307).
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hgg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Graz/München: Council of Europe/ ECML.
- Husfeldt, V., Bader-Lehmann, U. & von Ow, A. (2012). Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarschule: Eine Untersuchung in fünf Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein. *Babylonia* 1(12), 52-57.
- Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. [http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf) (05.02.2016).
- Kreis, A., Williner, M. & Maeder, C. (2014). *Englischunterricht in der Primarschule des Kantons Thurgau. Schlussbericht der Evaluation*. Pädagogische Hochschule Thurgau, Lehre, Weiterbildung, Forschung. [http://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50\\_Hochschule/Dokumente/Publikationen\\_Forschung/PHTG\\_Forschungsbericht\\_Nr12.pdf](http://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publikationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr12.pdf) (05.02.2016).
- Le Pape Racine, C. (2007). Integrierte Sprachendidaktik. Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 156-167.
- Le Pape Racine, C. (2014). Mehrsprachigkeitsdidaktik und Immersion in der Schweiz. In S. Ehrhart (Hg.), *Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg. Des plurilinguismes en dialogue: rencontres luxembourgeoises* (pp. 114-143). Bern: Peter Lang.
- Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik. In A. Metry, E. Steiner & T. Ritz (Hgg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule* (pp. 129-144). Bern: hep-Verlag.
- Manno, G., Egli Cuenat, M., Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C. (2016). "Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I – Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie", *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Band 27, 2/2016*, 255-282.
- Meissner, F.-J. (2010). Interkomprehensionsforschung. In Hallet, W. & Königs, F.G. (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 381-386). Seelze-Felber: Friedrich Verlag GmbH.
- Meissner, F.-J. & Reinfried, M. (1998). Theoretische Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In F.-J. Meissner & M. Reinfried (Hgg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 9-22). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Missler, B. (1999). *Fremdsprachenlehrerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mitschian, H. (2000). Vom Behaviourismus zum Konstruktivismus: Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und –philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(3), 1-29. (Online).
- Möller, K. (2012). Konstruktion vs. Instruktion oder Konstruktion durch Instruktion? Konstruktionsfördernde Unterstützungsmassnahmen im Sachunterricht. In H. Giest, E. Herandörr & D. Archie (Hgg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (pp. 3-50). Kempten: Klinkhardt.
- Müller R. & Dittmann-Domenichini, N. (2007). Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. *Linguistik online*, 32(3), 71-93.

- Neuenhaus, N. (2011). *Metakognition und Leistung. Eine Längsschnittuntersuchung in den Bereichen Lesen und Englisch bei Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe*. Dissertation. Universität Bamberg.
- Oxford, R. (2003). Learning Styles & Strategies, GALA. *Language Journal*, 77(1), 11-23.
- Petravić, A. & Horvatić Čajko, I. (2014). Lernstrategien und –Techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. *Zagreber Germanistische Beiträge*, 23, 105-129.
- Peyer E., Andexlinger M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016). *BKZ-Evaluation Fremdsprachen*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Rampillon, U. (2003). Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In B. Hufeisen, & G. Neuner (Hgg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (pp. 85-103). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ramseier E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In *Revue suisse des sciences de l'éducation* 25(1).
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistaler, K. Reusser & H. Wyss (Hgg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (pp. 151-168). Bern: h.e.p.
- Schecker, H. (2014). Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs @. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hgg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (pp. 1-7). Berlin Springer Spektrum.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, C., Reutener, H. & Serra, C. (1999). *Französisch- Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Zürich: Rüegger.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER): lernen lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt (Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit)
- Volgger, M.-L. (2010). Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen... Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(2), 169-198.
- Wiater, W. (2006). Didaktik der Mehrsprachigkeit. In W. Wiater (Hg.), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle* (pp. 57-72). München: Vögel.
- Wokusch, S. & Lys, I. (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 168-179.

# L'enjeu de la scolarisation en basque: différenciation selon les contextes sociolinguistiques et pratiques des élèves

**Ibon MANTEROLA & Margareta ALMGREN**

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Département de Linguistique et Etudes Basques

Unibertsitateen ibilbidea 5, 01006 Vitoria-Gasteiz, Pays Basque, Espagne

ibon.manterola@ehu.eus

This article analyses similarities and differences in oral language practices in a school activity in Basque and Spanish L1 and L2 respectively, in two groups of children from 5 to 11 years of age. These children proceed from different linguistic environments due to the sociolinguistic situation in the Basque Country. One of the groups has Basque as home language and is schooled in Basque with Spanish as a subject matter as from primary school. The other group, from Spanish-speaking families in a Spanish-speaking environment, is schooled in Basque in an early and total immersion programme, where Spanish is also introduced as a subject matter in primary education. The analysis shows similarities in the development in L1 and L2 in aspects such as narrative autonomy and the use of text organisers, but also differences in language specific features such as ergative case marking in Basque and the incorporations of lexical items from "the other language". The didactic gestures of the teachers aim at supporting the development of narrative skills in both languages.

**Keywords:**

Basque, Espagnol, L1, L2, scolarisation en basque, pratiques narratives orales.

## 1. Introduction

Cet article<sup>1</sup> vise à identifier des différences et des similarités dans les pratiques langagières en basque et en espagnol parmi des élèves de l'enseignement primaire du Pays Basque du sud, formé par la Communauté Autonome Basque et la Communauté Forale de Navarre. Il s'agit d'élèves d'origines et de parcours linguistiques contrastés, en raison de la complexité sociolinguistique du Pays Basque du sud, qui concerne tant le statut légal que la présence et l'usage des langues dans tous les domaines sociaux. La section suivante montre comment ces paramètres sociolinguistiques exercent une influence considérable sur les systèmes scolaires de deux communautés. Les sections 3 et 4 présentent les aspects méthodologiques de cette recherche ; les résultats sont montrés dans la section 5 et la dernière section 6 est dédiée aux conclusions.

## 2. Situation sociolinguistique du Pays Basque

Jusqu'en 1979, l'espagnol étant la seule langue officielle, le basque n'avait pas de place dans l'enseignement et la perte de locuteurs était constante.

---

<sup>1</sup> Ce travail a été réalisé grâce au projet de recherche soutenu par le Gouvernement Basque (projet IT983-16 / GIC15/129).

Actuellement, le basque et l'espagnol sont les langues officielles de la Communauté Autonome Basque (CAB) et obligatoires dans l'enseignement, tandis qu'en Navarre, le statut légal du basque et sa présence dans le système scolaire diffèrent selon les zones géographiques. La langue se trouve en processus de revitalisation dans les deux communautés où elle est parlée et la perte de locuteurs a été freinée.

Dans les deux communautés, l'espagnol est L1 pour la majorité des enfants, et le rôle joué par l'école dans le processus de récupération sociale du basque est donc fondamental (Zalbide 1998). Le système éducatif et ses enseignants doivent répondre aux besoins des élèves de basque L1/L2 et espagnol L1/L2, pour qu'ils puissent développer les deux langues à l'oral aussi bien qu'à l'écrit (Cenoz 2009; Idiazabal & Dolz 2013).

Depuis 1982, les parents résidant dans la CAB peuvent choisir entre trois modèles linguistiques de scolarisation. Dans le modèle A, la langue véhiculaire est l'espagnol, tandis que le basque s'enseigne en tant que matière pendant 3 ou 4 leçons par semaine. Dans le modèle B, le basque et l'espagnol sont langues d'enseignement et finalement, dans le modèle D<sup>2</sup>, le basque est la langue d'enseignement avec l'espagnol en tant que matière pendant 3 ou 4 sessions par semaine. En Navarre, le basque n'est obligatoire dans l'enseignement que dans la zone dite "bascophone", au nord, tandis que, dans les autres deux zones, son enseignement est possible, sans être obligatoire.

Pendant les premières années après 1982, le modèle A était le préféré dans la CAB, choisi par environ 75% des familles. En 2014, l'enseignement en basque est devenu majoritaire, puisque 90% des familles choisissent le modèle D pour leurs enfants en primaire (Gobierno Vasco 2013). Cela veut dire qu'à côté des élèves de basque L1, beaucoup d'élèves sont scolarisés en basque L2 dans des programmes immersifs.

En Navarre, la présence du basque dans l'enseignement croît lentement. Cependant, en 2013 environ 50% des élèves ne l'apprenait pas à l'école (Gobierno de Navarra 2013). Il faut aussi prendre en considération que dans le contexte basque, il est difficile de marquer une ligne de séparation nette entre L1/L2, puisque les deux langues peuvent être plus ou moins présentes dans les familles. De la même manière l'usage social du basque en dehors de la famille et l'école varie beaucoup selon les entourages plutôt bascophones ou hispanophones. La prise en compte de la variété des situations linguistiques familiales et sociales des élèves devient donc indispensable pour l'enseignement (Dolz & Idiazabal 2013).

---

<sup>2</sup> En basque, la lettre C n'est pas incluse dans l'alphabet.

### 3. Population

Les données empiriques de notre recherche sont constituées par des pratiques narratives orales en basque et en espagnol, produites à l'âge de 5, 8 et 11 ans par deux groupes d'élèves d'origine et contexte sociolinguistique et didactique différents.

Le premier groupe de 24 élèves provient de familles bascophones de la ville de Zumaia, à 35 km à l'ouest de Saint Sébastien. Leur L1 est donc le basque et ils sont scolarisés en basque, avec l'espagnol présent en tant que matière à partir de l'enseignement primaire. Même si l'usage de l'espagnol est généralisé dans cette ville, la présence sociale du basque est également haute, étant donné que 87% de la population est bascophone et que l'usage attesté de cette langue dans les conversations quotidiennes atteint 54% (Soziolinguistika Klusterra 2014).

Pour l'autre groupe de 37 élèves, l'espagnol constitue la langue familiale dans un contexte sociolinguistique très hispanophone. Ils proviennent de la ville de Lizarra (Estella en espagnol), située à 40 km à l'ouest de Pampelune, la capitale de Navarre. Seul environ 6% de sa population sont des locuteurs actifs du basque. Cependant, parmi les jeunes de 5 à 19 ans la connaissance du basque atteint 31 % (Dufur Otheguy 2012). Ceci est devenu possible grâce à l'enseignement du basque par immersion. La ville de Lizarra se trouve dans la zone linguistique dite "mixte" (centre de Navarre), où l'enseignement de/en basque n'est pas obligatoire. C'est donc par décision des familles que les élèves participant à notre recherche sont scolarisés en basque L2, dans un programme immersif précoce.

### 4. Procédure de collection de données

Un adulte raconte une histoire à un groupe de six enfants avec l'appui d'un livre sans texte, avec douze images montrant les événements principaux. Les contes *Mattin Zaku* en basque et *Centellita* en espagnol sont des adaptations de deux contes populaires. Ensuite, deux enfants sont pris à part. L'un des deux raconte l'histoire à l'autre avec l'aide des images et en présence de l'adulte. Ensuite, l'enfant qui a écouté raconte l'histoire à un troisième - et ainsi de suite jusqu'au sixième. La consigne donnée aux élèves était la suivante: "*Racontez bien le conte en regardant les images; nous allons enregistrer vos narrations pour que des petits enfants puissent regarder la vidéo*". Cette procédure a été répétée dans les deux contextes sociolinguistiques et à l'âge de 5, 8 et 11 ans pour les deux groupes d'élèves.

## 5. Les éléments analysés

### 5.1 L'autonomie narrative

Nous entendons par l'autonomie narrative la capacité à raconter le conte en entier, sans aide de l'interlocuteur. En considérant le conte comme un genre monogéré produit par le locuteur, les enfants de 5 ans n'ont en général pas encore acquis cette capacité ni en L1 (De Weck 2005; Serra et al. 2000) et ils auront donc besoin d'aide avec plus d'un élément du conte (un mot, un nom, un événement).

Nos données montrent qu'à l'âge de 5 ans, environ 85% des contes se produisent déjà de manière pratiquement autonome (sauf des oublis occasionnels) en basque L1 et L2, ainsi que 78% en espagnol L1 (il faut tenir compte du fait que ces élèves n'ont pas encore travaillé sur ce genre d'activité en L1 à l'école). En espagnol L2 par contre, seulement 2 élèves sur 24 sont autonomes. Les 22 autres ont sans cesse besoin de l'aide de l'adulte, principalement à cause de difficultés lexicales. Leur compétence en espagnol est encore très limitée et la plupart de leurs productions sont dialogales (1).

- (1) Elève: y / ha dicho búho / a dónde vas Centellita? / a bruja de casa (3") la bruja ha dicho / et / a dit hibou / où vas-tu Centellita ? / à sorcière de maison (3") la sorcière a dit / Enseignant: qué le dijo la bruja? / cuál era la primera prueba? (4") qué tenía que hacer Centellita? / qu'est qu'elle lui dit la sorcière ? / quelle était la première épreuve ? (4") qu'est-ce qu'elle devait faire Centellita ? /

À l'âge de 8 ans, certaines difficultés lexicales persistent dans les deux L2, mais la plupart des élèves sont capables de restituer les contes d'une manière autonome, autant en espagnol qu'en basque. Le niveau d'autonomie acquis en espagnol L2 (83%) est particulièrement remarquable, en comparant avec les données à 5 ans et en tenant compte du fait qu'à 8 ans, l'enseignement de cette langue en tant que matière vient d'être introduit pour ces élèves.

À l'âge de 11 ans, on n'observe plus aucun problème lié à l'autonomie. Les restitutions sont tout à fait monogérées en espagnol et en basque, tant en L1 qu'en L2.

### 5.2 Les organisateurs textuels

Les mécanismes de connexion marquent "les relations existant entre les différents niveaux d'organisation d'un texte" (Bronckart 1996: 268). Plusieurs recherches attestent d'un usage très basique de ces mécanismes avec un répertoire des formes très limité (notamment les organisateurs archi-connecteurs *et*, *et puis*) à l'âge de 5 ans (Akinçı & Jisa 2001; Vion & Colas 2004; Manterola et al. 2012).

Dans notre cas, les narrations produites par les élèves de 5 ans constituent des simples chaînes d'actions unies par *eta* / *y* (*et*), sans différence entre le temps du conte et le temps de le raconter. Ceci est le cas tant en L1 qu'en L2, les

similarités entre les deux groupes d'élèves étant remarquables (Fig. 1). La connexion se marque donc à un niveau local, au niveau des énoncés et des actions isolées (2, 3).

- (2) *eta* / esan zu-en Matxu Zaku / atera otsoa! / *eta* en / *eta* akabatu zuten denak oiloak / *eta* esan zuen erregea eraman zazue plazaren erdia *eta* e / (L2-5 ans)  
*et* / dit Mattin Zaku / sors loup! / *et* em / *et* ils tuèrent tous les poulets / *et* le roi dit amène-le au milieu de la place *et* e /
- (3) *y* y sin dar cuenta llegaron a casa *y* y no había fuego / *vete* adonde la aquí hay en el bosque hay una / una casa de la bruja *y* / (L1-5 ans)  
*et* *et* sans s'en rendre compte elles arrivèrent à la maison *et* *et* il n'avait pas de feu / vas-y où là ici il y a dans la forêt une / une maison de la sorcière *et* /

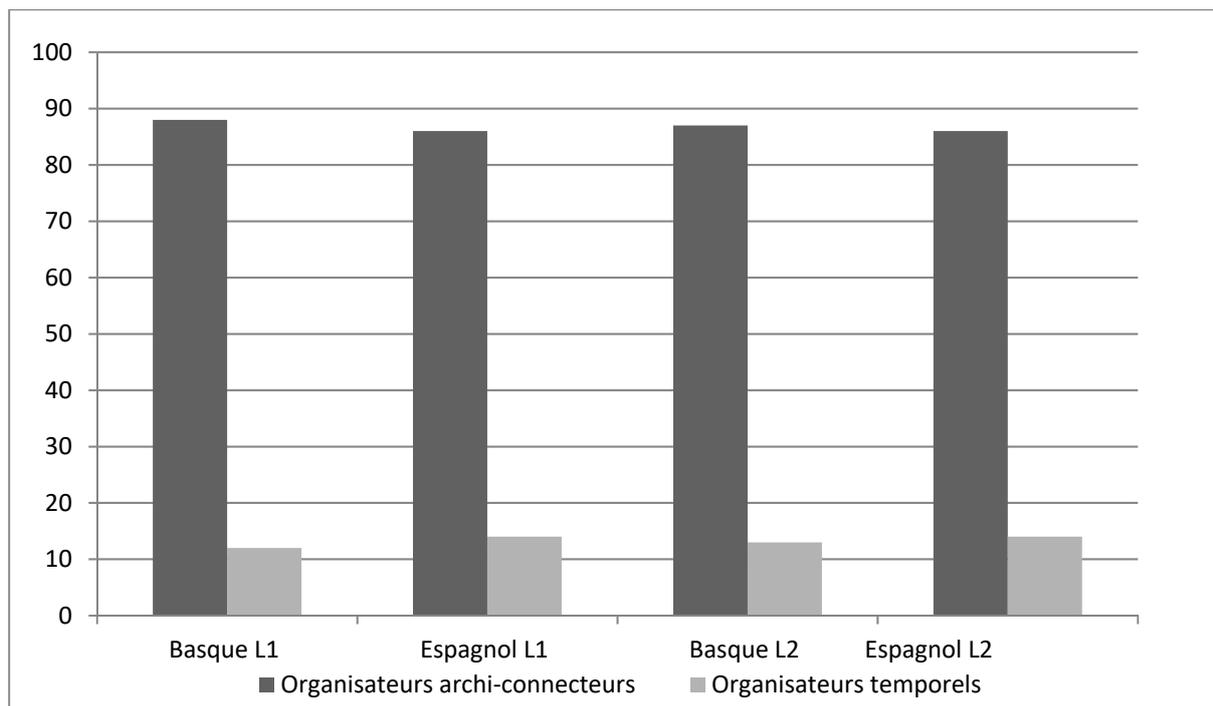


Fig. 1: organisateurs textuels à 5 ans (%)

À l'âge de 8 ans, le développement montre une diversification de formes où le pourcentage des organisateurs temporels est plus élevé qu'à 5 ans. En contraste avec l'exemple (2), l'exemple (4) illustre cette tendance, avec la présence de formes telles que *egun batean* (*un jour*); *hurrengo egunean* (*le jour suivant*).

- (4) *egun batean* esan zion Mattu- Mattin Zaku amari / hemen ondoan errege bat bizi da *eta* oso aberatsa da / nahi baduzu / joango naiz / o- / *hurrengo egunean* / bidetik zo- / joaten *zela* / azeria ikusi zuen / (L2-8ans)  
*un jour* Mattu- Mattin Zaku dit à sa mère / prêt d'ici habite un roi *et* il est très riche / si tu veux / j'irai / o- / *le jour suivant* / par le chemin il al- / *quand* il allait / il vit le renard /

À cet-âge-ci, la production d'organisateur temporels est plus faible en espagnol L2 (23%) qu'en espagnol L1 (33 %), mais aussi plus faible en basque L1 (24%) qu'en basque L2 (30%) (Fig. 2). Il semble donc qu'il existe des différences plus marquées entre les deux groupes.

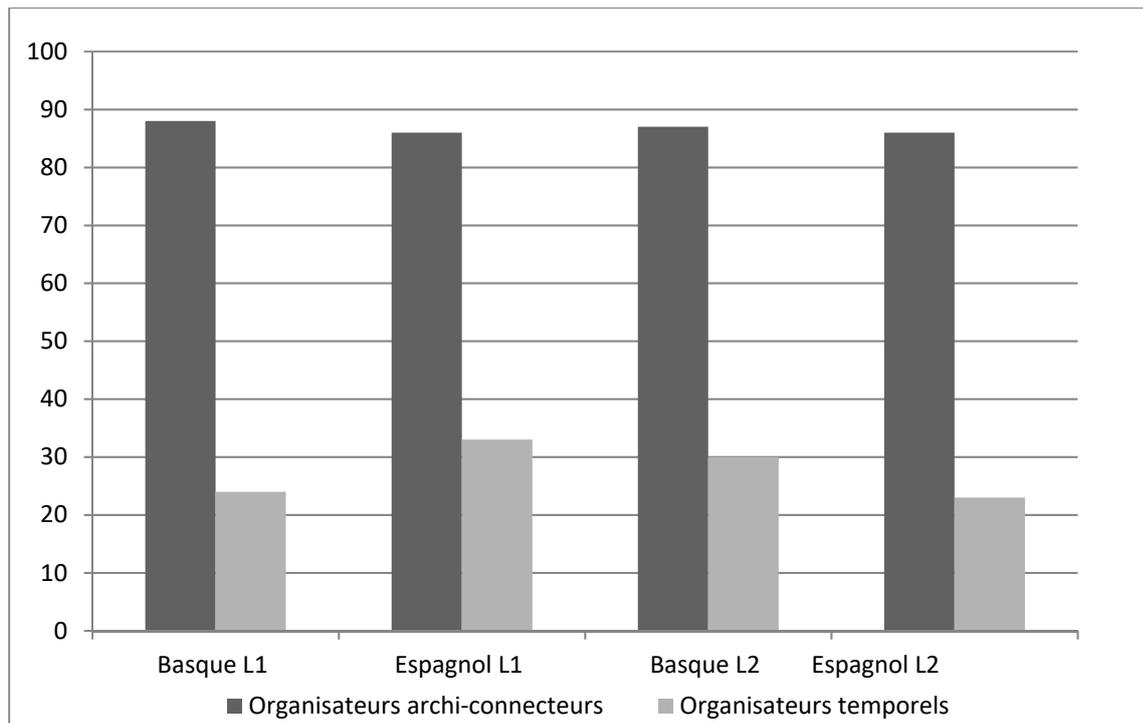


Fig. 2: organisateurs textuels à 8 ans (%)

À 11 ans, nous voyons non seulement une diversification d'organiseurs, mais aussi un développement dans le marquage de la connexion entre des segments de texte supérieurs à l'énoncé, notamment les épisodes ou les phases de la narration (5). Les élèves ont développé un contrôle textuel-discursif qui leur permet de lier les actions, les épisodes et les phases narratives (De Weck, 2005).

- (5) *un día fue a trabajar con su madre / y trabajaron hasta tarde / y cuando vinieron a casa se descuidaron y el fuego estaba apagado* (L2-11 ans)  
*un jour elle alla travailler avec sa mère / et elles travaillèrent jusqu'à tard / et quand elles arrivèrent à la maison elles ne firent pas attention et le feu était éteint*

Les différences attestées à l'âge de 8 ans entre les deux groupes dans les deux langues semblent diminuer à 11 ans (Fig. 3).

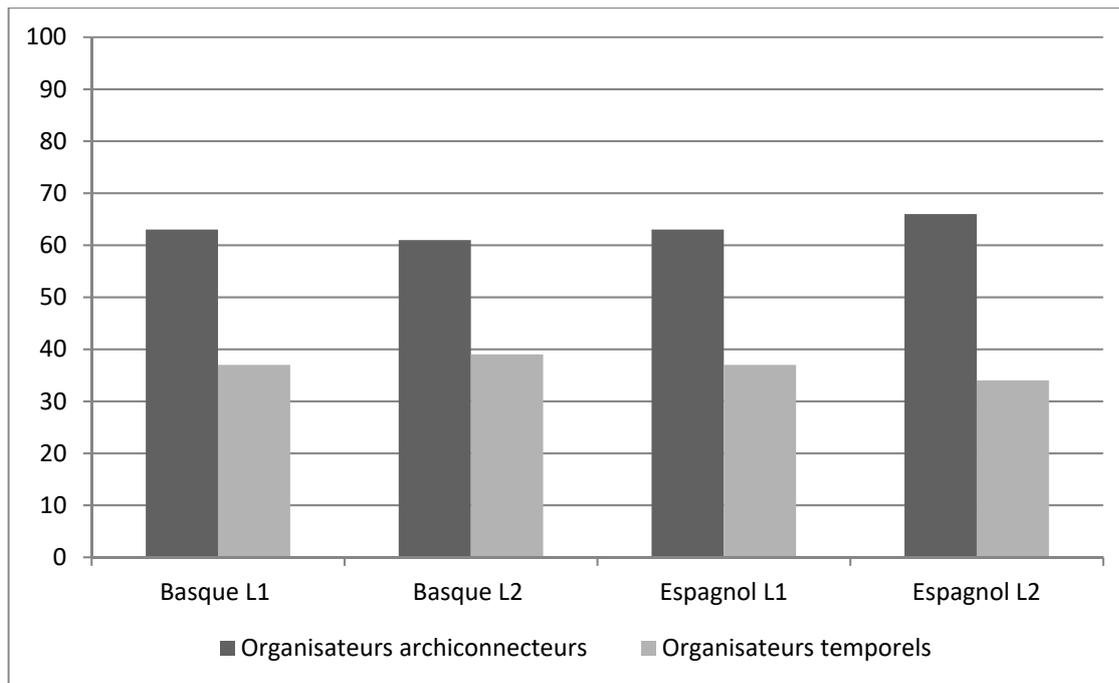


Fig. 3: organisateurs textuels à 11 ans (%)

### 5.3 Le marquage du cas de l'ergatif en basque

En basque, à la différence de l'espagnol (et du français), les sujets des verbes transitifs portent le marquage du cas ergatif, tandis que les sujets des verbes intransitifs ne portent pas de marquage (6, 7).

- (6) Jonek esnea erosi du  
Jon a acheté du lait
- (7) Jon etxera doa  
Jon va à la maison

Plusieurs études montrent que l'acquisition du cas ergatif est tardive même en basque L1, et sa production suppose beaucoup de difficultés pour les nouveaux locuteurs du basque. Selon Ezeizabarrena et al. (2009), à l'âge de 5 ans, les enfants parlant le basque en tant que L1 produisent l'ergatif dans les contextes morpho-syntaxiques correspondants, tandis que les enfants basque L2 ne le produisent guère à cet-âge-là. À l'âge de 8 ans, de grandes différences persistent encore (Ezeizabarrena 2012). Les exemples 8, 9 et 10 montrent l'omission du marquage de l'ergatif en L2 aux trois âges:

- (8) eta Matxin ZakuØ esan zion (L2-5 ans)  
et Matxin Zaku lui dit
- (9) eta azeriaØ esan zuen (L2-8 ans)  
et le renard dit
- (10) Matt- MattinØ beroa sentitu zuenean (L2-11 ans)  
quand Matt- Mattin sentit la chaleur

Nos données reflètent une différence assez remarquable entre les élèves parlant le basque en tant que L1 et L2 encore à 11 ans (Fig. 4).

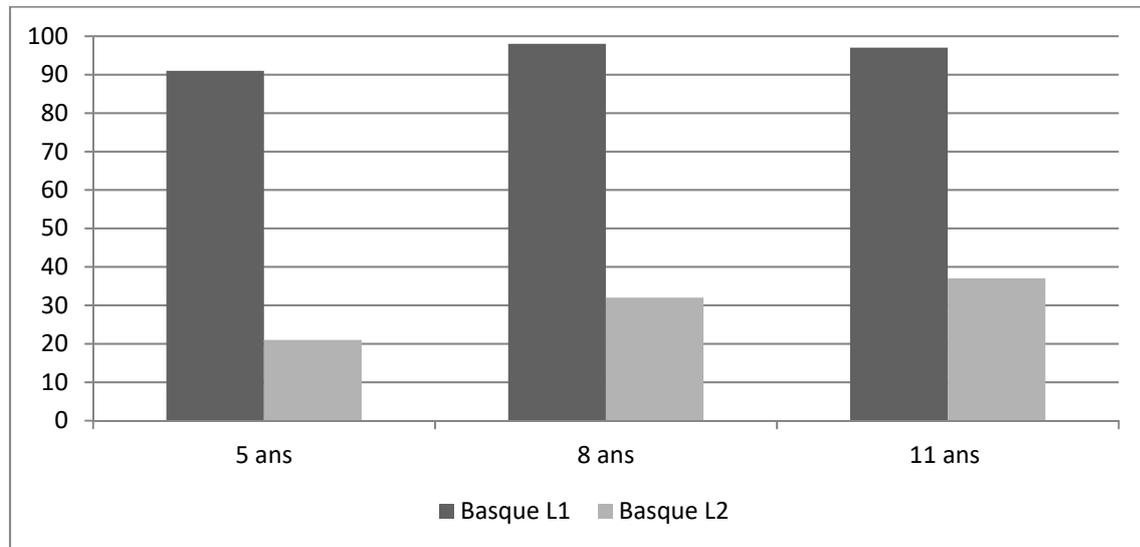


Fig. 4: production du cas ergatif en L1 et L2 (%)

#### 5.4 La production des formes du plus-que-parfait en espagnol

À l'âge de 5 ans, les enfants se réfèrent généralement aux faits passés en usant des formes verbales perfectives et imperfectives (Sebastián 1989). Cependant, la capacité à établir des relations complexes sur l'axe temporel se développe plus tard. C'est le cas de l'antériorité, marquée en espagnol par des formes du plus-que-parfait. Les références à son usage n'apparaissent guère dans les études d'acquisition précoce (Serra et al. 2000).

Le conte merveilleux de notre recherche est un genre qui exige l'usage de cette forme, dans la mesure où la temporalité des événements est gérée dans le passé. Le modèle adulte la contient dans la phase initiale, afin de situer l'origine du problème présenté: le manque de feu (11):

- (11) cuando llegaron a casa se *había apagado* el fuego  
 quand elles arrivèrent à la maison, le feu *s'était éteint*

Ensuite, cette forme apparaît dans chaque épreuve que l'héroïne doit surmonter.

Les élèves parlant l'espagnol en tant que L1 produisent quelques formes de plus-que-parfait déjà à l'âge de 5 ans, et le développement se traduit par une croissance significative de ces formes à 8 et 11 ans (12,13).

- (12) y cuando llegaron se les *había apagado* el fuego (L1-8 ans)  
 et quand elles arrivèrent le feu *s'était éteint*
- (13) y le dijo a la bruja que ya *había terminado* su tarea (L1-11 ans)  
 et elle dit à la sorcière qu'elle *avait déjà terminé* sa tâche

En espagnol L2 ces formes sont absentes à l'âge de 5 ans et la production en est encore faible à 8 ans. Même si elle croît considérablement à 11 ans, elle demeure inférieure à celle du groupe espagnol L1 du même âge (Fig. 5). Dans ce contexte, il faut tenir compte du fait que cette forme verbale n'a pas de correspondance exacte en basque, où elle doit être exprimée par d'autres constructions.

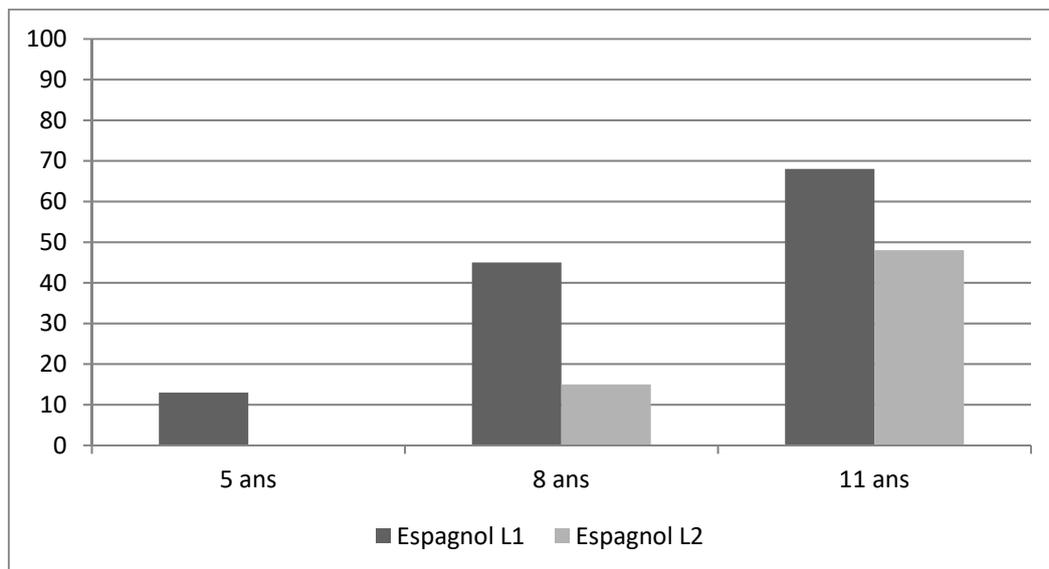


Fig. 5: La production du plus-que-parfait en espagnol L1 et L2 (% de contes)

Tant le cas ergatif que le plus-que-parfait sont des constructions spécifiques qui n'ont pas de correspondance dans l'autre langue. Il s'agit de difficultés grammaticales typiques dans l'acquisition de ces langues en tant que L2. Nos données confirment que ces difficultés persistent encore à 11 ans dans les deux L2.

### 5.5 Difficultés lexicales en L2

Il est bien connu que l'un des difficultés posées pendant l'acquisition de la L2 concerne le lexique. Fréquemment, le manque d'items lexicaux ou "lexical gaps" causent des interruptions du discours. Dans les cas où les interlocuteurs connaissent les deux langues, un recours normal consiste en demander la traduction en L2 d'un mot de L1 (Gajo 2009). L'exemple (14), où l'élève ne se rappelle pas comment on dit "feu" en espagnol, illustre cette manière de résoudre le problème:

- (14) sua nola da erderaz?  
 feu comment on le dit en espagnol? (L2-5 ans)

Mais les locuteurs bilingues peuvent aussi incorporer des items lexicaux de leur L1 dans leur L2. Il s'agit généralement de noms ou de verbes qui n'appartiennent pas au lexique commun de la L2, mais qui incorporent souvent

des marques morphologiques de la L1 (De Houwer 2009). À l'âge de 5 ans, nous en trouvons des exemples fréquents dans notre corpus (15, 16, 17, 18), autant en basque L2 qu'en espagnol L2. Il est curieux d'observer que, dans les exemples (16, 17), il s'agit du manque du même mot, "tronc" dans les deux L2:

- (15) *bulbitu*<sup>3</sup> zuen etxera (L2-5ans)  
(volver en espagnol + -tu suffixe perfectif basque)  
il retourna à la maison
- (16) *zugaitzezko* pues *tronkoa* (L2-5 ans)  
(tronco en espagnol + -a article basque)  
de l'arbre, bon, le tronc
- (17) *ahora todos los enborras* quita! (L2-5 ans)  
*enborra*= tronc en basque + -s morphème pluriel espagnol)  
maintenant enlève tous les troncs
- (18) *tres galderas* / *tres galderas* / (L2-5 ans)  
(*galdera* = question en basque; -s morphème pluriel esp.)  
trois questions

À l'âge de 8 et de 11 ans, ces exemples ne se trouvent plus en espagnol L2. Cependant, ils sont encore abondants en basque L2:

- (19) *eta: / zorroa* sartu zen zakuan (L2-8ans)  
(*zorro* = renard en espagnol + -a article basque)  
il mis le renard dans le sac
- (20) *oso disgustatua* zegoen (L2-11 ans)  
(*disgustado*= ennuyé en espagnol + -(t)a suffixe adjectival basque)  
il était très ennuyé

### 5.6 Les gestes didactiques

Finalement, nous avons trouvé que les pratiques linguistiques différentes des élèves amènent les enseignants à développer des gestes didactiques adaptés aux besoins et aux contextes spécifiques. Nous nous référons ici aux gestes de régulation qui visent à "guider" les élèves lors de la réalisation de l'activité (Schneuwly & Dolz 2009). Ces régulations ont souvent comme point de départ le constat des obstacles rencontrés par les élèves ou des apports d'élèves à la construction de l'objet d'enseignement auxquels les enseignants se doivent de réagir (Jacquin 2009). Les gestes didactiques de régulation à l'égard des phénomènes d'alternance codique que nous trouvons seraient donc des traces d'un processus d'enseignement et d'apprentissage – des obstacles et des apports des élèves – portant sur la signification de l'activité en cours (Aeby Daghe & Almgren 2014).

Dans les cas où nos élèves "se trompent" de langue, le geste pour reconduire la narration à la langue du conte est généralement "indirect": l'enseignant régule l'usage de l'espagnol (21) et du basque (22) respectivement, en changeant la langue:

<sup>3</sup> Nous avons transcrit ce mot selon l'orthographe basque, qui n'utilise pas le v.

- (21) Elève: erakutsi erakutsi /  
montre, montre  
Enseignant: no puedes ver los dibujos e / (L2-5 ans)  
tu ne peux pas voir les images
- (22) Elève: que no me acuerdo /  
que je ne me rappelle pas  
Enseignant: ezer ez? / nola izena zuen / mutikoak? / (L2-5 ans)  
rien du tout? / comment il s'appelait / le garçon ? /

Nous trouvons aussi la régulation par répétition de l'énoncé dans la langue du conte, une autre manière "indirecte" de reconduire l'activité narrative à la langue correspondante:

- (23) Elève: eta gero joan ziren /  
Enseignant: y luego se fueron / (L2-5ans)  
et après ils se sont en allés

À 8 ans et à 11 ans, le besoin de régulations décroît considérablement. Il faut dire, cependant, que l'enseignant insiste toujours sur l'usage du basque, même dans le cadre des contes en espagnol, dans un geste qui régule le basque comme langue de l'école et comme la langue faible à protéger. Mais avec une exception: face aux difficultés des élèves de basque L1 de s'exprimer en espagnol à 5 ans, les gestes de l'enseignant visent à renforcer l'usage de cette langue (Aeby Daghé & Almgren 2015):

- (24) Elève: hola, X naiz /  
salut, je suis X  
Enseignant: bueno, y ahora todo en castellano eh / lo que se pueda / (L2-5 ans)  
bon et maintenant tout en espagnol euh / tout ce qu'on peut /

## 6. Conclusions

Les pratiques narratives des deux groupes d'élèves à 11 ans montrent beaucoup de similarités dans leurs L1 et L2, malgré leurs origines et parcours sociolinguistiques contrastés. À cet âge, les élèves montrent une autonomie narrative très avancée autant en L2 qu'en L1. L'usage diversifié des organisateurs temporels à partir de 8 ans et surtout à 11 ans permet le marquage de nuances temporelles entre les actions et les phases narratives, aussi bien que la distinction de la temporalité du conte et celle de l'activité narrative. Cependant, la persistance à 8 et 11 ans des difficultés lexicales en L2 et le recours aux éléments lexicaux de la L1 a été identifiée seulement en basque. Ceci constitue un aspect différentiel des pratiques linguistiques des deux groupes.

Dans le cas des élèves de basque L2, c'est l'école immersive qui semble fondamentale pour atteindre une compétence du basque semblable à celle des élèves de basque L1. Sans oublier l'aspect différentiel mentionné, l'école immersive semble capable de surmonter les difficultés posées par un contexte sociolinguistique général non favorable. Précisément, c'est la présence sociale

forte de l'espagnol, aussi bien que son enseignement à l'école, qui semble garantir l'apprentissage de l'espagnol L2 par des élèves de basque L1.

Il ne faut pas oublier la persistance chez les deux groupes de difficultés liées aux traits spécifiques de la L2 sans correspondance dans la L1 (l'ergatif et le plus-que-parfait). Il nous semble que ces difficultés signalent des besoins didactiques très précis.

Enfin, les gestes didactiques analysés reflètent la prise en compte du contexte sociolinguistique par les enseignants dans la gestion de l'usage des langues. Les régulations visent dans tous les cas à promouvoir l'usage du basque langue faible, à l'exception de l'espagnol L2 à 5 ans, dont l'usage est promu face aux difficultés des élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aeby Daghe, S. & Almgren, M. (2014). L'alternance de langues et les gestes didactiques dans l'enseignement en L1 et L2. In P. Ottavi & A. Di Meglio (éds.), *Faire Société dans un Cadre Pluriculturel. L'école peut-elle didactiser la pluralité culturelle et linguistique des Sociétés Modernes?* (pp. 103-114). Limoges: Éditions Lambert-Lucas.
- Aeby Daghe, S. & Almgren M. (2015). Los gestos didácticos y la alternancia de lenguas en la enseñanza en L1 y L2 entre los 5 y los 11 años. In I.M García-Azkoaga & I. Idiazabal (éds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 79-100). Bilbao: Servicio Editorial UPV/EHU.
- Akinci, M-A. & Jisa, H. (2001). Développement de la narration en langue faible et forte: le cas des connecteurs. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 14, 87-110.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Cleveland: Multilingual Matters.
- De Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In B. Piérart (éd.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?* (pp. 179-193). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J. & Idiazabal, I. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Dufur Otheguy, A. (2012). Lizarra, euskararen biziberrizetik indarberritzera. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 85(4), 161-178.
- Ezeizabarrena, M.J. (2012). The (in)consistent ergative marking in early Basque: L1 vs. child L2. *Lingua*, 122(3), 177-318.
- Ezeizabarrena, M.J., Manterola, I. & Beloki, L. (2009). Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaktetan. *Euskera*, 54(2-1), 639-681.
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues Modernes*, 4, 15-24.
- Gobierno de Navarra (2013). Departamento de Educación. Estadística de datos básicos. <http://www.educacion.navarra.es/eu/web/dpto/estadisticas/estadistica-de-datos-basicos> (récupéré le 08/01/2015).

- Gobierno Vasco. (2013). Hezkuntza-sistemari buruzko estatistikak. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/hezkuntza-estatistika/-/informazioa/matrikula-bilakaera-irudiak/> (récupéré le 08/01/2015).
- Idiazabal, I. & Dolz, J. (2013). Diversidad lingüística y formación plurilingüe. In J. Dolz & I. Idiazabal (éds.), *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües* (pp. 11-32). Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Jacquin, M. (2009). L'ouverture vers la communication: une demande aussi des élèves. In B. Schneuwly, & J. Dolz (éds.), *L'objet enseigné en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp.159-174). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Manterola, I., Almgren, M & Idiazabal, I. (2012). L'usage des connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basque-espagnols. In R. Delamotte & M.-A. Akinci (éds.) *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte* (pp. 329-352). Rouen: PURH.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *L'objet enseigné en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sebastian, E. (1989). *Tiempo y Aspecto Verbal en el Lenguaje Infantil*. Thèse doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R. Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Soziolinguistika Klusterra (2014) *Datu Soziolinguistikoen Bilduma. Zumaia 1986 – 2011*. <http://zumaia.eus/eu/udala/sailak/euskara/zumaiako-datu-soziolinguistikoak/zumaiako-datu-soziolinguistikoak>.
- Vion, M. & Colas, A. (2004). On the use of the connective 'and' in oral narration: a study of French-speaking elementary school children. *Journal Child Language*, 31, 399-419.
- Zalbide, M. (1998). Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43(2), 355-424.



# Des pratiques langagières mixées en préscolaire à leur visée sociale

**Anemone GEIGER-JAILLET**

Université de Strasbourg  
ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation)  
141 avenue de Colmar, 67100 Strasbourg, France  
geiger-jaillet@unistra.fr

**Kristel ROSS**

Pädagogische Hochschule FHNW  
Institut Primarstufe, Französischdidaktik  
Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Schweiz  
kristel.ross@fhnw.ch

Im Rahmen des Projekts *Filière bilingue (FiBi)* wird reziprok-immersiver Unterricht Deutsch/Französisch und Schweizerdeutsch ab dem Kindergarten in der zweisprachigen Stadt Biel (Schweiz) angeboten. Im Elsass bzw. an der Mosel gibt es elf bilinguale Vor- und Grundschulen unter Leitung des Vereins *A.B.C.M. Zweisprachigkeit*. Zielsprachen sind dort Französisch, Hochdeutsch und Elsässisch bzw. Moselfränkisch. In beiden Kontexten wurden Beobachtungen zur Sprachpraxis mehrsprachig aufwachsender Kinder durchgeführt. In diesem Artikel gehen wir der Frage nach, welche Sprachwechselstrategien die jungen Kinder in beiden Forschungskontexten anwenden, wobei wir uns auf die beiden Zielsprachen Französisch und Hochdeutsch beschränken. Während die inhaltsbasierten Sprachwechsel in der Forschung schon länger erforscht sind, legen wir hier den Schwerpunkt auf die soziale, interaktive und pragmatische Funktion des Sprachwechsels. Der Artikel schliesst mit einigen Empfehlungen für die Lehrpersonen.

**Keywords:**

Sprachwechselstrategien, Formen und Funktionen von Code-Switching, immersiver Unterricht, Fremdsprachenerwerb im Vorschulalter.

## 1. Un panel thématique trinational donnant lieu à un article binational

Cet article est issu du panel thématique 85 du colloque de Genève *Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale* consacré aux processus de différenciation linguistique en préscolaire, présenté par des chercheurs de Strasbourg (F), Karlsruhe (D) et Bienne (CH). Les pratiques langagières et les appartenances (culturelles, sociales...) plurielles des jeunes élèves et la négociation de frontières dans les interactions y étaient au centre.

L'évolution de l'interlangue a été observée surtout en milieu naturel, c'est-à-dire au sein d'une éducation familiale bi- ou plurilingue, mais beaucoup moins en milieu scolaire. Notre contexte sera celui de l'apprentissage précoce de l'allemand et du français en contexte institutionnel d'immersion avant la scolarité obligatoire.

## 2. Contexte des deux études

Cette communication sur base de deux corpus a pour objectif de présenter différents types de *code-switching* dans le cadre d'un enseignement par immersion auprès de jeunes enfants à Strasbourg et à Bienne. L'accent sera mis sur l'alternance des langues opérée par des enfants francophones.

La première étude (Vagedes 2014) a été menée auprès d'enfants âgés de 5 à 6 ans scolarisés dans une classe immersive paritaire à Strasbourg (*A.B.C.M. Zweisprachigkeit*), sur la base de l'alternance des langues. Les enseignants sont des natifs de la langue d'enseignement. Neuf situations d'aide personnalisée en allemand d'environ 20 minutes, réunissant à chaque fois 3-4 enfants autour de l'enseignante allemande, ont été retenues pour une durée totale vidéographiée de 101 minutes. Ces soutiens en allemand ont lieu deux fois par semaine et permettent aux enfants retenus d'évoluer dans un contexte plus restreint, bénéfique à la production de la parole. L'enseignante propose du matériel Lego ou Playmobil, favorable à l'interaction, et adopte une position d'observatrice. Par un système de roulement, environ un mois après, 3 ou 4 autres enfants – germanophones et francophones – sont invités à participer à ces séances. Il s'agit de fait de situations de jeu libre, enregistrées puis transcrites avec le logiciel Exmaralda<sup>1</sup> pour les besoins de la recherche.

Ces observations participantes ont révélé que les enfants s'emparaient très vite du jeu de construction Lego, mais qu'après une phase de construction d'une dizaine de minutes, ils passaient souvent à un jeu de rôle plus interactif.

Le français, langue forte de la plupart des enfants, est immédiatement compris par les autres enfants et le vocabulaire à disposition est plus riche. L'allemand est souvent utilisé pour commenter une situation ou pour donner une voix aux figurines de Lego, mais quand il s'agit de négocier la répartition du matériel ou de distribuer les rôles (obtenir le rôle convoité du roi p.ex.), les enfants emploient plus souvent le français ou mélangent les deux langues pour donner plus de poids à leur propos.

Les enfants se servent donc de leurs répertoires linguistiques de manière stratégique, pour négocier une participation au jeu, pour influencer le cours d'une interaction, pour exclure un participant du jeu.

La seconde étude porte sur le projet pilote "Filière bilingue" (FiBi) à Bienne. Ce programme réciproque-immersif, dans les deux langues officielles de la ville située à la frontière des langues, a débuté en 2010 à l'école enfantine et couvre la première phase de cette scolarité jusqu'à la 2<sup>ème</sup> classe primaire. Le projet se poursuit par une 2<sup>ème</sup> phase (de la 3<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> du primaire) – ainsi qu'une 3<sup>ème</sup> phase qui ira de la 7<sup>ème</sup> à la 9<sup>ème</sup> du secondaire, jusqu'à l'âge de 15 ans. Les données de cette étude longitudinale sont récoltées au moyen d'interviews

---

<sup>1</sup> Extensible Markup Language for Discourse Annotation.

guidées en vue de donner des informations sur le développement linguistique des élèves.

Des interviews guidées d'évaluation linguistique et de production orale en (suisse-) allemand sont réalisées avec les enfants biennois francophones, deux fois durant la première année (test 1 = T1, puis T2) et une fois par an durant les trois années suivantes (T3, T4, T5). Il y aura ainsi un corpus d'enregistrements audio et vidéo sur 4 ans, autant dans la L1 que dans la L2, respectivement le français ou le (suisse-) allemand selon l'origine et les autres langues de l'enfant. Une phase d'observation a précédé les enregistrements.

Ces interviews guidées, effectuées dans les deux langues immersives, obligent les enfants à s'entretenir non seulement dans leur langue première mais aussi dans leur nouvelle L2. En situation exolingue, les enfants exploitent constamment diverses stratégies de communication pour s'exprimer et interagir avec leurs interlocuteurs. Dans le cadre d'un enseignement réciproque-immersif, ces stratégies communicatives s'avèrent constitutives de modes d'interaction, à la fois entre les enfants et les enseignants et entre les enfants eux-mêmes. La maîtrise des stratégies communicatives devient alors indispensable. Une thèse en cours d'élaboration (cf. Ross 2015) analyse l'emploi de stratégies communicatives dont font partie les phénomènes linguistiques du *Code-Switching*. Un entretien guidé en (suisse-) allemand associe huit filles francophones issues du 1<sup>er</sup> groupe de 2010. Cette langue représente leur L2, voire une L3 pour la moitié d'entre elles. Lors de la première interview, les filles sont âgées de quatre à six ans, elles ont entre sept et neuf ans lors du dernier entretien. L'analyse des entretiens s'effectue là aussi au moyen du système de transcription Exmaralda.

### **3. Alternance des langues, Code-Switching, Code-Mixing**

La catégorisation des stratégies a été faite à partir d'observations et de codification de nos données, ainsi que de définitions et de catégorisations existantes (Méron-Minuth 2009).

Auer (1984: 90) nous est utile pour la notion de *code-switching in conversation*, Myers-Scotton (1998: 20) pour la notion d'écologie et d'efficacité. Grosjean (2010: 39) utilise le "mode bilingue" qui est intéressant pour les jeunes enfants de notre recherche au même titre que Lüdi & Py (2003) pour la *langue mixte* ou Lanza (2004) pour *language mixing*. Pour la dynamique de la pédagogie bilingue, il faut citer García (2009: 45) avec son concept de *translanguaging*. Straub a déjà thématiqué en 2011 le *code-switching* en école enfantine et Wörle (2013) a élaboré une classification des stratégies de communication en *Kindergarten* allemand avec le français comme langue cible. Nous utiliserons dorénavant "code-switching" (CS) comme hypéronymes pour tout changement de langue. Suite à l'article de Ross & Le Pape Racine (2015), nous mettrons

l'accent dans cette contribution sur la perspective du contenu qui peut expliquer un CS.

Que la personne référente pour l'allemand (A.B.C.M.) réagisse aux manifestations spontanées des enfants en situation réelle d'action et de langage, ou que l'interviewer (FiBi) continue l'interaction alors qu'il y a un changement avéré de langue, l'adulte doit toujours s'interroger sur la manière dont son comportement influence le choix de langue des enfants et sur sa manière de réagir à d'éventuels mélanges.

Nous allons interpréter les exemples suivants selon l'approche fondamentale des actes de parole d'Austin (1970) en illustrant entre autres les fonctions de 'donner des consignes', 'poser une question ou répondre', 'commenter', voire d'"avertir". Alors que dans le corpus FiBi, les énoncés produits par les enfants sont essentiellement constatatifs, ils sont beaucoup plus performatifs dans les exemples issus du corpus A.B.C.M. et ne se cantonnent pas du tout à une demande d'aide langagière. En deuxième lieu, nous mobilisons Bange (1992). Les exemples donnés en 3. sont plus communément attestés dans la littérature scientifique que ceux qui suivront sous 4., plus spécifiques à nos corpus.

### 3.1 CS pour changer d'interlocuteur

Raphaël, franco-allemand, est en train de jouer en allemand alors que Timo, francophone et créolophone, l'interrompt et impose un changement de langue vers le français qui est la langue forte de Timo.

#### (1) Transcription: A.B.C.M. TR1705 (Timo 5;7) et Raphael (6;3), à 7 minutes du début du jeu

- 01 Raphael [...] Wasser und Gras [...]... *Hier ist Wasser.*  
 02 Timo Pourquoi c'est toi qui vas te marier ?  
 Pourquoi c'est toi, qui va te marier et pas moi ?  
 03 Raphael Parce que - Parce que toi, t'as pas le - le- ähm -  
 04 Timo Le quoi?  
 05 Raphael Le prince. Ici ! (*Raphael montre la figurine du prince*)  
 06 Timo Mais, t'es pas obligé d'être le prince.  
 07 Raphael Si, je suis obligé. Et ici, il y avait une porte

### 3.2 CS pour l'autocorrection

Les changements de langue quand un enfant s'autocorrige immédiatement (ou dans la phrase d'après) sont assez fréquents pour les jeunes enfants, mais nous n'avons retenu qu'un seul exemple d'utilisation du *code-switching* dans ce cas. Samira, francophone et arabophone, décrit une image de pluie. Elle commence par une forme française ("pluie") et s'autocorrige immédiatement en allemand ("*regnet's*").

#### (2) Transcription: FiBi (Samira, 7;9)

- 01 Intervieweuse: Was ist das auf Deutsch/ (Zeigt auf eine Karte mit Regen)  
 02 Samira: (.) ehm: (.) öh: (.) plu ehm regnets  
 03 Intervieweuse: Ja genau

### 3.3 CS pour clarifier un contenu/ dissiper un malentendu

Dans l'exemple suivant, Timo contredit son camarade franco-allemand et dissipe un malentendu. Les deux se mettent d'accord sur les objets à utiliser (figurines), puis sur les rôles de chacun dans le jeu. Même dans une situation de "soutien pédagogique en allemand", la négociation qui doit être rapide fait basculer les deux enfants dans ce qui est leur langue de jeu à tous les deux: le français. Entre 7:28 minutes et 8:03, les négociations se passent en français pour désigner qui fera la fille, le cheval, le prince..., avant de repasser à l'allemand pour le déroulement du jeu et les objets à utiliser.

#### (3) Transcription: A.B.C.M. TR1705 (Timo 5;7) et Raphael (6;3), jeu

- 01 Raphael    Toi tu es une fille (*Raphael montre du doigt la figurine Lego de Timo*)  
 02 Timo        Non. Non, c'est un garçon.  
 03 Raphael    Comment?  
 04 Timo        Si, regarde, il a une-,  
                   la tête de garçon. Et il a un habit de garçon.  
 05 Raphael    Et oui, bien sûr. (*ton moqueur*)    Il a ...  
 06 Timo        Mais ça c'est pour la xxx .  
 07 Raphael           Oui c'est ce que je voulais mettre.    Guck mal !  
 08 Timo        Wo ist eine Barriere ? (*le geste montre qu'il veut parler des barreaux d'une fenêtre*)

Nous pouvons constater ces stratégies de clarification également chez Anna (francophone et serbophone). Pendant l'interview guidée, elle parle essentiellement en allemand. Néanmoins, la fille a recours à sa langue première quand elle désire clarifier ce qu'elle veut dire. Pour terminer, elle traduit sa dernière phrase dans la langue cible.

#### (4) Transcription: FiBi (Anna, 6;5)

- 01 Intervieweuse: Was isch los mit ihm/ Lueg (*Zeigt auf ein Foto mit einem Kranken*)  
 02 Anna:        Sie chet ma:l Il a mal là sur la tête Bim Kopf het weh:  
                   (*Fasst sich an die Stirn*)  
 03 Intervieweuse: Ja  
 04 Anna:        Und sie muess Table:tte

### 3.4 CS pour combler une lacune lexicale

#### (5) Transcription A.B.C.M. TR0801 (Damien 5;9), Clara (5;10) et Victor (5;2)

- 01 Marita        Was ist das?  
 02 Clara        Un siège de bébé.  
 03 Marita        Eh, wir sind ja heute in Deutsch. Was ist das?  
 04 Clara        Das ist eine-  
 05 Victor        Babystuhl!  
 06 Marita        Aha.

Cette fois-ci, l'enseignante germanophone Marita est présente pendant l'interaction. Elle rappelle à Clara (*turn 03*) que c'est la journée en allemand et

qu'il faut donc utiliser l'allemand. Clara fait un effort en allemand, mais ne trouve pas le mot juste. Un autre élève la 'dépanne' alors (*turn 05*) en lui fournissant le mot manquant.

Dans les interviews guidées de la FiBi, l'alternance est le fait des enfants. Parlant le français, le vietnamien et l'anglais à la maison, Kim a recours, dans cet exemple, à trois langues: l'allemand (*turns 03 et 08*), l'anglais (*turns 04 et 06*) et le français (*turn 10*). Sa langue cible, l'allemand, est clairement limitée à des mots basiques (*turn 02 Papi, turn 08 Ja*).

#### (6) Transcription: FiBi (Kim, 5;1)

- 01 Intervieweuse: Und/ (Zeigt auf den Playmobil-Vater)  
 02 Kim: Papi  
 03 Intervieweuse: Bravo: Und de: hei mer da no ganz chlini Lueg oh: (Zeigt auf die Playmobil Kinder)  
 04 Kim: xxx baby here xxx  
 05 Intervieweuse: Ja genau Und de: oh: (Zeigt auf das Playmobil Kleinkind)  
 06 Kim: Is a baby here (Zeigt auf das Playmobil Kinderbett)  
 07 Intervieweuse: Genau: Ja dā tūe mer hie grad da dri: gäll So tūe mer chli a:stosse (Legt das Playmobil Kleinkind in das Playmobil Kinderbett)  
 08 Kim: Ja  
 09 Intervieweuse: wuff wuff (Nimmt einen Playmobil Hund hervor) oh Was isch de das/  
 10 Kim: xxx chien

## 4. Comparaison des fonctions du Code-Switching dans les deux corpus

Nous ne partageons pas le postulat selon lequel le contact des langues serait surtout un risque de perturbation. Historiquement, on attribuait souvent aux bilingues des retards de langage, une "manque d'aisance dans une des langues, manque d'allégeance à une seule nation" (Abdelilah-Bauer 2012: 10). Le rapport de l'O.C.D.E. (Abdallah-Pretceille 1988) parle de bilinguisme noble (pour des langues occidentales en jeu) et de bilinguisme coupable perçu souvent comme un obstacle à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil: langue de minorités ethniques, migrantes ou régionales.

Quand le locuteur natif est considéré comme le seul modèle à reproduire, les interférences phonétiques et syntaxiques sont effectivement gênantes. Mais même si dans le domaine de l'éducation, le principe "une personne – une langue" est bien utilisé par les adultes chez A.B.C.M. et dans le projet FiBi, faut-il pour autant être puriste pour les productions des enfants en âge préscolaire ou au début de leur scolarité, en voie de devenir bilingues ? Faut-il à tout prix rechercher cette séparation (artificielle ?) des langues dans les communications quotidiennes et les productions spontanées des enfants ?

Dans l'étude FiBi, un enfant est face à un intervieweur inconnu. Comme il s'agit d'une situation de recherche sous forme d'une interview structurée, l'enfant ne peut guère influencer le cours de l'entretien. Il est en situation de dépendance,

de réaction plutôt, dans le rôle du "novice" par rapport à un "expert". Il s'agit alors d'une distribution prévisible des rôles interactionnels. Cependant, les rôles se co-construisent dans le dialogue: l'interlocuteur veut obtenir des informations de l'enfant. Par conséquent, les interlocuteurs – l'adulte et l'enfant – assument les rôles d'expert et de novice, à travers des conduites discursives, en se faisant "reconnaître (ou non) comme tel par l'autre" (Vasseur 2005: 73).

Dans l'étude A.B.C.M., la situation est très différente: il s'agit de situations de jeu libre entre pairs. Néanmoins, leur aisance dans les deux langues n'est pas équivalente puisque certains sont francophones, d'autres bilingues et d'autres germanophones. De ce fait, leur statut apparent de "pairs" est biaisé par leur niveau dans les langues. La distribution prévisible des rôles interactionnels s'en trouve affectée. Comme l'école A.B.C.M. fonctionne par journée complète dans une langue avec un même enseignant référent, l'élève qui maîtrise mieux la langue attendue, serait en position de force. Néanmoins, nous avons de nombreux exemples dans lesquels un enfant tente de s'imposer linguistiquement pendant le jeu, alors que le contexte ne l'y "autorise" pas vraiment. C'est ce que nous allons voir à partir des transcriptions suivantes qui sont plus rares dans la littérature et plus créatives dans leur construction.

#### 4.1 CS pour prendre part à une interaction

Lors de jeux de rôles, les enfants fonctionnent souvent en "mode bilingue", privilégiant la communication (pour trouver leur place dans le jeu) et ne se soucient de la norme cible (l'allemand) que dans la mesure où l'échange risque d'être compromis.

Dans le corpus A.B.C.M., l'enfant peut se trouver en situation de proposer ou d'exposer son point de vue alors que dans le corpus FiBi, l'enfant a davantage l'occasion de se justifier. Les deux catégories constituent des actes de parole peu courants en contexte scolaire en langue étrangère pour de jeunes enfants en 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> année d'apprentissage.

Pour illustrer l'acte de parole 'proposer', voici un exemple:

##### (7) Transcription A.B.C.M. TR2106 (Emma 6;4), Isabelle (6;1), Damien (6;3)

01 Emma           Hach, das rote !  
 02 Isabelle       *Es gibt sogar ein zweites Mädchen. Wolltest du die  
                           sein?           Hopp, hopp, hopp.*  
 03 Damien       xx je pense bien. [bruit d'une chaise].  
 04 Isabelle       Et toi, et toi-.  
 05 Emma           Tu étais marié avec elle.

Isabelle est franco-allemande, mais à dominante allemande car elle habite en Allemagne. Elle propose à son amie Emma de prendre le rôle de la 2<sup>ème</sup> fille en utilisant une formule de politesse. Damien s'en mêle et entraîne l'interaction vers le français: Emma parle donc en allemand en *turn* 1 et en français en 5. Dans le cadre des interviews guidées de la FiBi, les enfants utilisent le français pour se justifier. Le rôle de l'intervieweuse étant de définir les règles, Samira

(francophone et arabophone) se permet de souligner son intention en intégrant des phrases impératives en français (*turns* 02, 09 et 10).

**(8) Transcription: FiBi (Samira, 5;10)**

- 01 Intervieweuse: Lueg das cha me so da dri tue ha/ (Nimmt den Playmobil Hammer und steckt ihn in den Gurt des Playmobil Grossvaters)
- 02 Samira: ah Ja: (.) Auso ig i veux veux Mami (Nimmt die Paymobil Mutter in die Hand)
- 03 Intervieweuse: Wotsch du zMami spiele/
- 04 Samira: Ja
- [...]
- 05 Samira: Auso jetzt jetzt Mickey tue i mache hie so
- 06 Intervieweuse: Okay Oder wotsch du dr Mickey verstecke u i tue wägluege/
- 07 Samira: Nei n s ä söu Mickey
- 08 Intervieweuse: aha Okay
- 09 Samira: Je veux que Mickey
- 10 Intervieweuse: Okay Super
- 11 Samira: Mais je dis pas
- 12 Intervieweuse: Okay guet (Versteckt Mickey hinter ihren Rücken)
- 13 Samira: I gseh nüt eis zwöi drü vier föf sächs

## 4.2 CS pour influencer le cours de l'interaction

Bange (1992) thématise entre autres deux sortes de stratégies. Parmi les stratégies d'évitement ou de réduction, le locuteur peut abandonner la communication (ou éviter la prise de parole), restreindre la variété des actes de parole ou même réduire son intervention au strict minimum en ne donnant que des réponses réduites à un mot du type: 'mmm', 'oui', 'non', ce que Vasseur (2005: 169) appelle le "feedback minimal". C'est ce que nous trouvons dans le corpus A.B.C.M. notamment de la part d'enfants francophones pendant qu'ils jouent avec des enfants franco-allemands ou monolingues allemands. Mais les stratégies de réalisation des buts de communication, comme 'reprenre et intégrer les propos de l'interlocuteur dans son énoncé', 'créer des mots par analogie avec d'autres mots de la L2', 'procéder à des transferts langagiers' etc. nous intéressent davantage.

Dans l'exemple 12, les deux garçons se disputent le rôle principal dans le jeu et tentent de se 'convaincre' mutuellement, en exposant chacun son point de vue. Le mot *Falle* en *turn* 02 désigne un piège:

**(9) Transcription: A.B.C.M. TR1705 (Timo 5;8) francophone, et Raphael (6;1) franco-allemand**

- 01 Timo Et tu pourrais jamais! On disait.
- 02 Raphael Oui mais si j'avais une *Falle* ici.
- 03 Marita *Also*, - (L'enseignante tente en vain d'intervenir dans la planification)
- 04 Raphael Alors tu me la donnes ou je te mets en prison.
- 05 Timo Jamais!

Encore une fois, 'contredire' et 'argumenter' sont des actes de parole qui doivent se passer très vite, sinon l'enfant rate son tour et perd sa place dans le jeu.

**(10) Transcription: A.B.C.M. TR2106 Emma (6;4), Isabelle (6;1) et Damien (6;3)**

01 Emma: die hat - die hat den echt, den echten, weil der hat 'ne Krone an.  
 02 Isabelle: xx toujours lui.  
 03 Damien: Quoi?  
 04 Emma: Normalement, c'est à lui.  
 05 Emma: Normalement, c'est à lui. Parce qu'il est plus grand.  
 06 Isabelle: Et lui, il est le prince. Il va ehm, il va être am-amoureux de \*elle.  
 07 Isabelle: Allez, cherche-toi un cheval (avec la voix du jeu de rôle).

Une autre façon d'influencer le cours de l'interaction est d'utiliser la contradiction. Marie, francophone, répète aisément des phrases simples en allemand (*turn* 02), mais refuse de parler cette langue pour la continuation du jeu. Même après plusieurs essais de la part de l'intervieweuse, l'enfant reste dans sa langue première (*turns* 06 et 08).

**(11) Transcription: FiBi (Marie, 6;3), francophone**

01 Intervieweuse: Guete Tag  
 02 Marie: Guete Tag  
 03 Intervieweuse: U du frogsch\ Was hättsch gärn/  
 04 Marie: (.) Was/ (Fragender Blick)  
 05 Intervieweuse: Was hättsch gärn/  
 06 Marie: Tu veux quoi  
 07 Intervieweuse: ehm Du chasch mi froge Was i gärn hätt zum Choufe\ Was hättsch gärn/  
 08 Marie: (.) Tu veux quoi/  
 09 Intervieweuse: I hätt gä:rn (.) ä Löi

**4.3 CS pour exercer un pouvoir, s'imposer**

Dans le corpus du jeu libre (A.B.C.M.), d'autres actes de parole sont fréquents comme 'menacer', 'négocier', 'se moquer', 'donner des ordres' alors que l'on ne les attendrait peut-être pas dans un corpus L1/L2 d'enfants de 5 ans.

Dans quelle mesure ces jeunes enfants sont-ils conscients d'utiliser leur répertoire linguistique comme une "arme de domination" dans leurs actes de langage ? Le corpus exploré par Vagedes (2014) a clairement mis au jour la dimension sociale, pragmatique, interactive et stratégique du choix de la langue, et ceci, dès le préscolaire!

Les enfants se 'menacent', par exemple quand Timo dit (TR1705): "Sinon je prends ton cheval, si je joue pas le prince". Raphael, le même jour (cf. transcription 12, *turn* 04), rétorque: "Alors tu me la donnes ou je te mets en prison". Exprimer cela dans une langue 2 apprise scolairement est trop demander à des enfants de 5 ans.

Les *turns* 03 et 04 de la transcription 3 ont démontré le ton moqueur que prend Raphael en tant qu'expert bilingue par rapport à son camarade Timo monolingue qui ne peut pas le suivre sur tous les terrains.

## 5. Conclusion

Les analyses présentées permettent de mieux comprendre l'utilisation des alternances de langues chez les jeunes enfants dans des contextes scolaires multilingues. Ce qui pour d'autres semblerait l'exception (le mélange des langues) semble être la façon ordinaire d'agir pour ces enfants, avec toutefois plus ou moins de restrictions selon le niveau de compétence dans les différentes langues utilisées.

Notre étude comparative en contexte alsacien et suisse confirme que le *code-switching* est un phénomène fréquent dans la production orale des jeunes enfants bilingues et ne doit pas être rejeté ni considéré comme une erreur (Eichler, Hager & Müller 2012). En acceptant, en tant qu'enseignants ou éducateurs, la coexistence et l'utilisation réelle de plusieurs langues en classe ou dans le groupe, nous pouvons inclure de manière positive cette alternance des langues dans l'enseignement des langues ou dans l'approche immersive. De plus, en ayant conscience de ce phénomène, les enseignants peuvent encadrer positivement les échanges en donnant des retours (*feedbacks*) aux enfants concernant l'utilisation du *code-switching* comme stratégie communicative. Les différentes fonctions attribuées au *code-switching*, par exemple pour clarifier un contenu ou pour prendre part à une interaction, peuvent être consciemment intégrées dans des activités menées en L2 ou L3. Par une tolérance du *code-switching* en classe, une sensibilisation à ces phénomènes, les enseignants/éducateurs arriveront à améliorer la conscience métalinguistique des enfants et, de ce fait, à les rendre plus autonomes dans leur apprentissage dès le plus jeune âge.

L'analyse des transcriptions permet d'apprécier que l'apprentissage linguistique n'a pas seulement lieu quand un enseignant propose une situation encadrée, mais que les façons dont les enfants combinent leurs connaissances dans les deux langues en vue d'une utilisation pragmatique sont bien plus variées et créatives.

Cela passe dans le corpus FiBi par

- accepter la coexistence de plusieurs langues en classe,
- ne pas attendre seulement l'output linguistique en L2 ou L3 car l'alternance des langues est déjà une forme de bilinguisme,
- abandonner l'idéal du locuteur natif,
- prendre en compte de façon positive les compétences métalinguistiques et surtout communicatives des enfants.

Le corpus A.B.C.M. permet de prendre conscience de l'importance de la communication parmi les pairs, même à 5 ans ! Mobiliser celle-ci pour la transposition didactique, dès le préscolaire, signifie

- promouvoir des modèles d'enseignement avec immersion réciproque,

- pratiquer le Peer-tutoring en composant des groupes mixtes linguistiquement favorisant l'acquisition du langage et la pratique.

On pourra également se poser la question de revoir le statut et l'utilisation du temps des pauses (récréations, périscolaires) qui sont en fait d'autres moments d'apprentissage. Une situation hiérarchique entre un adulte (qu'il soit interviewer ou enseignant) et un enfant ne permettra jamais à celui-ci de s'entraîner dans des actes de parole tels que 'contredire', 'donner des consignes', 'négocier sa participation à un jeu' etc.

Et justement, il faudrait davantage valoriser le jeu libre des enfants car leur activité préférée est généralement une interaction qui fait sens pour eux et qui leur permettra de progresser dans la langue. Pour l'enseignant, il sera alors indispensable d'intégrer ces facteurs sociaux et émotionnels susceptibles de déterminer les choix des langues dans sa conception didactique d'interaction langagière au sein de la classe.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille, M. (1988). *Les politiques multiculturelles et les conséquences pour les enseignants*. Paris, Rapport de l'O.C.D.E.
- Abdelilah-Bauer, B. (2012). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris: La Découverte.
- Auer, P. (1984). On the Meaning of Conversational Code-Switching. In P. Auer (éd.), *Interpretive sociolinguistics* (pp. 87-112). Tübingen: Narr.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- Eichler, N., Hager, M. & Müller, N. (2012). Code Switching within Determiner Phrases in Bilingual Children. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 122(3), 227-258.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century. A global perspective*. Malden, MA, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Pape Racine, C., Merkelbach, C., Salzmann, C. & Walther, P. (2010). *Konzept filière bilingue (FiBi)*, [https://www.biel-bienne.ch/files/pdf1/bsk\\_sus\\_sc\\_extranet\\_fb\\_konzept\\_v1\\_d\\_190110\\_f.pdf](https://www.biel-bienne.ch/files/pdf1/bsk_sus_sc_extranet_fb_konzept_v1_d_190110_f.pdf) (30.04.16).
- Lüdi, G. & Py. B. (2003). *Être bilingue*. Bern: P. Lang.
- Méron-Minuth, S. (2009). *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Tübingen: Narr.
- Myers-Scotton, C. (1998). A theoretical introduction to the markedness model. In C. Myers-Scotton (éd.), *Codes and consequences. Choosing linguistic varieties* (pp. 3-17). New York: Oxford University Press.
- Ross, K. (2015). Les stratégies communicatives chez les enfants plurilingues en milieu réciproque-immersif. *Revue Synergies Pays Germanophones*, 8, 109-122.
- Ross, K. & Le Pape Racine, C. (2015). Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische

- Empfehlungen. *Revija za Elementarno Izobraževanje/The Journal of Elementary Education (JEE)*, 8 (1-2), 93-112.
- Straub, K. (2014). Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen SchülerInnen im reziprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne (CH). *Babylonia* 1, 44-47.
- Vagedes, M. (2014) *In zwei Sprachen spielen*. (mémoire de master 2 non publié). Perpignan: UPVD/ISLRF.
- Vasseur, M-T. (2005). *Rencontres de langues: Question(s) d'interaction*. Paris: Didier.
- Wörle, J. (2013). *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Conventions de transcription

### Notation de la parole

- (.) micro-pause  
xxx segment inaudible  
e: allongement vocalique  
/ \ intonation montante/ descendante\

# Variations de l'élaboration conceptuelle dans différentes modalités d'enseignement bilingue

Anne GROBET & Ivana VUKSANOVIĆ

Université de Genève

ELCF

Rue de Candolle 5, 1211 Genève 4, Suisse

Anne.Grobet@unige.ch, Ivana.Vuksanovic@unige.ch

This paper examines the relationship between programmed and emergent aspects of knowledge construction in bilingual education, through the analysis of conceptual networks of subject content. More precisely, the focus is on classroom interaction sequences in which participants (teacher and students) are working on definitions of certain phenomena or discussing different notions and concepts. These concepts have a common conceptual structure and build up conceptual networks that reflect the paradigm of different subject disciplines (for example, chemistry, biology, law, etc.), but do not have the same relevance for the knowledge construction and acquisition process. By comparing conceptual structures of subject content with different modalities of classroom interaction in which they occur, we examine the degree of their relevance and their role in the knowledge construction process. In this way, we are trying to find out which conditions could emphasize the occurrence of non-programmed notions and what is the impact of code-switching and meta-linguistic activities on it.

## Keywords:

bilingual education, conceptual network, metadiscourse, linguistic knowledge, subject knowledge.

## 1. Introduction

L'enseignement bilingue d'une discipline non spécifiquement linguistique, aussi désigné par les acronymes CLIL (*content and language integrated learning*) ou EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), présente des bénéfices indéniables mis en évidence depuis plusieurs années par la recherche non seulement pour l'apprentissage de la L2, mais aussi pour celui du contenu disciplinaire (Gajo 2001, 2006). Toutefois, certaines interrogations subsistent encore, notamment dans le grand public, comme la question suivante: le fait de parler en L2, surtout dans le cas d'une maîtrise problématique, ne risque-t-il pas d'entraîner une baisse de la qualité du contenu disciplinaire? Pour le dire autrement, "bien faire la science signifie-t-il bien dire la science" (Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer 2010: 8)? Dans l'enseignement bilingue, il subsiste effectivement un certain degré d'opacité linguistique pour la plupart des apprenants qui est difficilement quantifiable par les observateurs, d'une part parce qu'il n'est pas nécessairement verbalisé, et d'autre part parce qu'il varie selon les individus<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> De manière plus générale, on sait que "la maîtrise des connaissances ne se réduit aucunement à celle du langage", qui ne représente, pour l'enseignant notamment, qu'un "ensemble d'indices de surfaces permettant indirectement d'observer les acquis cognitifs des apprenants" (Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer 2010: 9).

Si les processus psychiques individuels restent hors d'accès pour le linguiste, il est néanmoins possible d'étudier à partir de l'étude des interactions en classe les modalités de la gestion de l'opacité linguistique par les enseignants. Cela ne revient pas à se contenter d'analyser des exemples paraissant particulièrement réussis du point de vue de l'enseignement/apprentissage, car, comme le souligne Nonnon (2001: 67), cela reviendrait à négliger les aspects plus ordinaires des corpus réels, la temporalité des interactions, ainsi que les variations dans l'interprétation des marqueurs linguistiques liées à l'âge ou au contexte. Il est au contraire intéressant de mettre en contraste différentes pratiques, afin de faire apparaître leurs particularités. Dans cette optique, notre recherche portera ici sur trois extraits d'interactions en classe issus de contextes variés sélectionnés pour la diversité des configurations qu'ils illustrent.

Afin d'évaluer l'influence de l'opacité dans la construction des connaissances disciplinaires, nous analyserons ces extraits du point de vue de l'élaboration conceptuelle des champs notionnels, qui sont à la source de ces connaissances. Notre analyse interactionnelle et discursive se situera au niveau méso, qui va au-delà de l'observation micro des phénomènes liés à l'alternance des tours de parole, pour tenir compte autant que possible de la dimension temporelle et séquentielle des interactions<sup>2</sup> (Gajo, Grobet & Steffen 2015).

Lors de notre étude, nous consacrerons une attention particulière au discours métalinguistique, qui anticipe, problématise et résout d'éventuels problèmes d'opacité liés à l'utilisation d'une L2. Il s'agit le plus souvent du discours de l'enseignant, qui correspond à la manière dont il se représente les difficultés des apprenants.

Avant de formuler plus précisément les questions qui guideront notre recherche, esquissons les éléments théoriques sous-jacents à notre démarche.

### *1.1 Différentes modalités d'enseignement bilingue*

D'un point de vue interactionnel, les interactions en classe constituent un type particulier d'interaction institutionnelle, caractérisées par un contrat didactique et une asymétrie entre les participants (cf. Grobet 2012). Elles peuvent toutefois se présenter sous des formes diverses, qui peuvent être appréhendées en lien avec différents types de guidages de l'enseignant, partiellement déterminés par l'institution, les contraintes liées au curriculum et l'activité en cours. Trois variables sont à prendre en compte:

- 1) la gestion de l'interaction: monogérée ou polygérée

L'interaction est dite monogérée non seulement lorsque l'enseignant est le seul interactant à s'exprimer (discours monologal), mais également lorsqu'il prend en

---

<sup>2</sup> Pour des raisons de place, cette dimension n'apparaîtra que partiellement dans les exemples étudiés ici, mais elle se manifeste notamment dans la sélection et la segmentation des séquences analysées.

charge le début et la fin des échanges et les rapporte à son intervention (discours globalement monologique). Dans un mode polygéré, l'enseignant n'est pas le seul à intervenir (discours dialogal). Il laisse non seulement les apprenants s'exprimer (réponse à des questions, que l'on trouve également dans le mode monogéré), mais aussi prendre l'initiative d'ouvrir des échanges (discours non seulement dialogal, mais aussi dialogique, cf. Roulet et al. 1985; Roulet, Filliettaz & Grobet 2011).

- 2) la gestion des liens conceptuels: espace accordé à la co-construction conceptuelle, c'est-à-dire à la construction conjointe de concepts par l'enseignant et les élèves

L'enseignant laisse ou non les apprenants introduire des notions, ou les thématiser, les mettre en relation, etc., et les thématise dans son propre discours<sup>3</sup>. On peut faire l'hypothèse qu'il y a un lien, à ce niveau, entre ce qu'il a planifié (à quoi il essaie dans la mesure du possible de se tenir), et les notions émergentes qui seraient plutôt initiées par les apprenants.

Si les deux premières variables se retrouvent dans tout type d'enseignement, il n'en va pas de même pour la troisième, propre aux enseignements de langue étrangère et aux enseignements bilingues:

- 3) le choix de la langue: mode monolingue ou bilingue

Dans un mode monolingue, une seule langue est favorisée (L2 le plus souvent) et les alternances sont autant que possible évitées, tandis qu'en mode bilingue le passage d'une langue à l'autre est non seulement toléré, mais aussi sollicité.

Ces différents aspects sont liés: un mode monogéré de l'interaction favorise une construction conceptuelle plutôt monologique, soit une simple transmission des savoirs, et un mode monolingue (si l'institution ne prévoit pas d'alternances de niveau méso). À l'inverse, on peut faire l'hypothèse qu'une gestion de l'interaction polygérée est susceptible de favoriser une alternance de langues (Müller et al. 2012) ainsi qu'une co-construction conceptuelle (Grobet & Müller 2011: 67-68).

## 1.2 Réseaux conceptuels dans l'enseignement

Pour appréhender les modalités de la construction des connaissances disciplinaires et le rôle de l'opacité linguistique, nous nous focaliserons ici sur l'étude de l'élaboration conceptuelle des interactions en classe. Celle-ci a été décrite, dans différents types d'interactions, par les approches conversationnelles (Berthoud 1996; Berthoud & Mondada 1995; Gülich & Mondada 2001), à travers l'étude des *topics* ou des *objets de discours* qui font l'objet de constantes négociations par les interactants. L'analyse du discours a quant à elle montré comment l'activation successive de différents concepts

<sup>3</sup> Voir la différence entre *transmission* et *co-construction* des connaissances (Beacco, Coste, van de Ven & Volmer 2010: 16).

apparentés (c'est-à-dire des *topiques*) aboutit au développement de *champs notionnels*, qui peuvent être décrits comme des *réseaux conceptuels* (Roulet, Filliettaz & Grobet 2001). Ces derniers impliquent différentes opérations discursives qui sont décrites notamment dans le cadre de l'étude des descriptions par Adam (1992): *ancrage* d'un référent fonctionnant comme *thème-titre*, développement de ses différentes *parties* ou *propriétés*, qui sont elles-mêmes *thématisées* ou *mises en relation* avec d'autres référents. Ces différentes opérations ne sont pas spécifiques à la description, et elles se retrouvent dans d'autres activités discursives comme la narration, l'explication, etc. (Nonnon 2001: 69), qui peuvent elles-mêmes s'inscrire dans des discours aussi variés que des transactions de service, des dialogues téléphoniques ou même des textes philosophiques (Roulet, Filliettaz & Grobet 2001).

Les développements de champs notionnels sont ainsi particulièrement présents dans les interactions en classe, et on observe, dans l'enseignement, une augmentation de la densité et de l'étendue de ces réseaux en fonction non seulement de la discipline, mais aussi de l'âge des apprenants. Au niveau élémentaire, les champs notionnels sont ainsi souvent développés en relation avec l'environnement immédiat des élèves, tandis qu'il s'autonomisent plus tard. Au niveau secondaire, l'élaboration conceptuelle prend ainsi un caractère plus abstrait, même si elle est le plus souvent étayée par un support écrit (texte, tableau) ou visuel (instrument de physique, par exemple). Dans nos corpus, c'est toutefois au niveau tertiaire, et dans la discipline du droit, que la (co-) construction de réseaux notionnels est exploitée de la manière la plus systématique, allant jusqu'à constituer l'enjeu principal de l'enseignement (Grobet & Müller 2011).

## 2. Questions de recherche

À ce stade, il convient de préciser notre problématique, à savoir celle du traitement de l'opacité linguistique dans l'élaboration conceptuelle d'interactions en classes bilingues à travers la discussion de trois questions:

- 1) D'une manière générale, comment se manifestent les deux langues dans les réseaux conceptuels des interactions en classe bilingue?

Bange (1992) a mis en évidence à propos de la communication exolingue l'existence d'une bifocalisation sur la langue et le contenu. Celle-ci est particulièrement manifeste dans l'enseignement bilingue, mais elle mérite toutefois une description plus précise. La bifocalisation peut en effet désigner non seulement une formulation en L2 (ou en deux langues), mais aussi l'anticipation et la résolution de problèmes linguistiques, qui peuvent être plus ou moins liés au contenu disciplinaire, selon des modalités dépendant du format de l'enseignement.

Cette problématique constituera notre première question de recherche, et sera précisée par deux autres questions concernant, d'une part, la focalisation sur la langue, et d'autre part le discours métalinguistique.

- 2) L'enseignement bilingue, qui accorde une importance particulière à la langue, favorise-t-il l'émergence de concepts excentrés du point de vue du paradigme disciplinaire? Et si tel est le cas, observe-t-on des variations selon les modalités d'enseignement?

Pour décrire plus précisément ces phénomènes, nous examinerons divers extraits de réseaux notionnels en prenant appui sur l'opposition, mise à jour par les travaux d'orientation interactionniste, entre les aspects déjà planifiés des interactions en contexte institutionnel et leur réalisation émergente, qui peut s'éloigner plus ou moins de la séquence prévue (p. ex. Filliettaz 2006). Concernant nos présents objectifs, cette opposition gagne à être reformulée en termes de degrés: certaines tâches ou certains contenus peuvent être plus ou moins prévisibles ou pertinents en relation avec la discipline enseignée. Un tel continuum a été formulé par Gajo (2006), qui propose une typologie des savoirs dans l'enseignement bilingue, dégageant six catégories de savoirs linguistiques en fonction de leur degré de pertinence pour la réalisation de la tâche en cours. Du point de vue de la pertinence disciplinaire, il distingue, par ordre décroissant, les savoirs *inscrits, utiles et périphériques* (*i.e.* non pertinents pour l'élaboration conceptuelle); du point de vue de la communication en cours, il différencie les savoirs *obligatoires, compatibles* ou *autonomes*. On postulera ainsi que les savoirs les plus centraux, c'est-à-dire inscrits ou utiles d'un point de vue disciplinaire, obligatoires ou compatibles d'un point de vue linguistique, s'inscrivent dans le double objectif planifié de l'enseignement, qui porte à la fois sur la discipline et sur la langue. Les notions périphériques ou autonomes sont quant à elles la trace d'une interaction émergente qui n'a pas nécessairement été prévue comme telle<sup>4</sup>.

Cette réflexion sur le degré de centralité des notions discutées nous conduira à nous intéresser à une troisième question:

- 3) Quel est le rôle du discours métalinguistique dans l'enseignement bilingue? En quoi influence-t-il la construction conceptuelle? S'agit-il d'un détournement en direction d'un cours de langue ou d'un enrichissement des savoirs?

Face à un problème d'opacité, effectif ou anticipé, l'enseignant est amené à proposer des réponses métalinguistiques. Il s'agira donc de s'interroger sur les relations entre la nature de ces réponses métalinguistiques et l'élaboration

---

<sup>4</sup> Pour évaluer la pertinence respective des différents concepts, nous nous appuierons sur les réactions des participants ainsi que sur la présence d'éventuels supports écrits (livres, présentations powerpoint, tableau), qui témoignent de l'importance que ceux-ci accordent aux notions discutées. Le cadre limité de cet article ne permet malheureusement pas de détailler le rôle de ces éléments; ils sont néanmoins sous-jacents à l'ensemble de nos analyses.

conceptuelle du contenu disciplinaire (renforcement ou éloignement) ainsi que sur les avantages et inconvénients qui en découlent.

### 3. Analyse des séquences

Pour éclaircir ces questions, nous avons choisi d'étudier ici des séquences sélectionnées parce qu'elles illustrent trois cas de figure différents du point de vue de la gestion de l'opacité et de l'élaboration conceptuelle. Ces séquences illustrent de manière représentative des configurations qui nous semblent pertinentes, car elles se retrouvent, à des degrés divers, dans d'autres interactions similaires (cf. les exemples étudiés par Grobet & Müller 2011, Grobet 2012, Gajo, Grobet & Steffen 2015 entre autres<sup>5</sup>). Précisons toutefois que nous n'en proposerons pas une analyse exhaustive (si tant est que cela soit possible), mais nous les discuterons exclusivement en relation avec nos trois questions de recherche.

La première séquence est issue d'un enseignement bilingue de droit donné à l'Université de Zürich, avec un nombre restreint de participants (4 en tout), et elle est orientée autour de la discussion du terme de *dégâts* introduit par un étudiant (B).

(1)

B: étudiant germanophone; F: étudiant d'échange français; W: enseignant

- 1 B premièrement/ . on s'occupe . du dégât/ . de la causalité/ . et troisièmement . de .. euh . widerrechtlichkeit ((plus fort)) <illicéité>\
- 2 W illicéité\ oui [tout à fait
- 3 B [illicéité\
- 4 W et pis e- BON/ ... eu:h peut-être eu::h monsieur bieri a eu- a donc eu:h nommé trois conditions/ . et la première . il a choisi un terme un peu: . spécial qui est peut-être pas tout à fait adapté/=
- 5? =((bas)) xxx
- 6 W ((aspiration)) vous avez parlé de dégât\
- 7 B dégât schaden ja xx
- 8 W eu::h . comment est-ce qu'on appellerait ça disons: s . en des termes plu:s proches . de: la responsabilité civile\
- 9 F le dommage
- 10 W voilà ce s'rait le dommage ((aspiration)) les dégâts c'est quoi\
- 11 B il s'agit: euh dégâts disons ... p- euh- . euh euh xx à des dégâts . à cause de euh- d'une blessure^eu:h d'un véhicule quoi\
- 12 W euh richtig also . der unterschied . eu::h auf deutsch gibt- ist es schwer den unterschied . linguistisch . eu::h zu erfassen\ &weil . in beiden fällen geht es um schaden\ ((aspiration)) aber dégât wär' mehr schäden an einer sache/ ((aspiration)) und dommage ist eben der begriff: . schaden im si- &im rechtssinne/ . und das ist i- wie sie wissen . (vor allem/voran) vermögensschaden ((bas)) <nicht\ &od'r od'r dann

<sup>5</sup> Ces configurations se retrouvent également dans différentes interactions bilingues analysées par Ivana Vuksanović dans sa thèse de doctorat *Gestion des topiques et processus de saturation des savoirs dans l'enseignement bilingue*, en cours de rédaction.

auch . genughtuungsschaden ab'r vermögensschaden>\  
 ((aspiration)) donc .. dégâts c'est- c'est plutôt le fait/ . et  
 dommage c'est un: ça peut aussi . désigner un fait  
 ((aspiration)), mais c'est un terme plu:s . plus juridique .  
 que celui de dégât\ . et puis on parle de dégât notamment/  
 ((aspiration)) par exemple dans le contexte d'une catastrophe  
 naturelle/ ((aspiration)) qui a causé des dégâts  
 [((aspiration)) eu::h à des maison:s ou: cultures etc\  
 [ouais

13 B

Corpus DYLAN, Les dégâts, Unizh, 10.01.2007<sup>6</sup>

Avec la place laissée aux interventions des étudiants et les passages réguliers à l'allemand, cette séquence illustre un guidage polygéré en mode bilingue. On y observe une co-construction conceptuelle: l'étudiant B propose le terme *dégâts* en 1, qui n'est pas correct pour l'enseignant. Celui-ci fait rectifier par l'étudiant F (par les *dommages*), ce qu'il ratifie en 10. Plutôt que d'en rester là, l'enseignant décide malgré tout d'enchaîner sur la définition et la discussion du terme de *dégâts* (thématisation), qui ne correspond pas à un savoir disciplinaire inscrit vu que le terme est présenté comme ayant un sens moins juridique que *dommages*, mais néanmoins utile pour préciser par comparaison et différenciation le sens de *dommages* (en allemand, puis en français). Cette discussion des termes français, L2 pour la majorité des participants, permet ainsi de préciser un concept pour lequel il n'existe qu'un seul mot en allemand (*Schaden*). Plus qu'à la simple résolution d'une opacité linguistique, le discours métalinguistique contribue dès lors à l'élaboration conceptuelle centrale de cet enseignement; malgré le caractère émergent de la maladresse lexicale de l'étudiant, la discussion ne s'éloigne pas du contenu disciplinaire prévisible et probablement planifié.

La deuxième séquence est enregistrée dans une classe bilingue franco-bulgare au niveau de l'enseignement secondaire.

(2)

REG: enseignante; TIR: élève identifié; EL?: élève non indentifié; ELS: plusieurs élèves

94 REG            амонячна сода (*bicarbonate d'ammonium*) oui . alors c'est .  
                   c'est une levure chimique . on a donné au début de l'année  
                   scolaire la formule de ce composé-là qu'on appelle en français  
                   hydrogénocarbonate d'ammonium\ . euh амониев хидрогенкарбонат  
                   (*hydrogénocarbonate d'ammonium*) . on va donner la formule  
                   chimique dans quelques instants de nouveau . d'accord alors en  
                   pâtisserie\ . a::h . en pâtisserie . deuxième application/  
 95 EL?            боя за коса (*couleur de cheveux*)  
 96 REG            боя за коса (*couleur de cheveux*) . comment vous allez dire en  
                   français боя за коса (*couleur de cheveux*) ... alors коса  
                   (*cheveux*) c'est comment  
 97 ELS            cheveux=  
 98 REG            =cheveux . d'accord . боя (*couleur*)/

<sup>6</sup> La séquence a été enregistrée dans le cadre du projet Dylan (cf. [www.dylan-project.org](http://www.dylan-project.org)), mené de 2006 à 2011 avec l'objectif d'examiner l'impact de la diversité linguistique sur le développement de la connaissance et de l'économie.

99 TIR peinture  
 100 REG peinture .. alors c'est c'est autre chose . la peinture ça se fait avec une черка (*pinceau*) je sais pas comment on dit en français . mais euh euh боя за коса (*couleur de cheveux*) en français on peut le dire euh pour colorer les cheveux/ pour changer la couleur de cheveux/ euh pour des teintures de cheveux/ si vous voulez . c'est bon\ a:h et c'est plutôt pour lorsqu'on a:h éclaircit les cheveux . pas lorsque les rend plu:s plus foncés\ . la troisième application en médecine . dans quels cas on utilise l'ammoniac en médecine (2.3) est-ce que quelqu'un de vous a déjà senti réellement l'odeur de l'ammoniac

Corpus Lamartine ch9\_24112015\_azote\_ammoniac<sup>7</sup>

Ici, la classe est en train d'aborder le thème des applications de l'ammoniac. En 95, un élève cite une des applications en faisant le code-switch en bulgare *boya za kosa* – couleur de cheveux. S'ensuit un petit échange de traduction ouvert par l'enseignante servant principalement à régler un problème de communication, qui est probablement dû au manque du terme en français. En 99, un autre élève propose le mot *peinture*. L'enseignante répond brièvement à sa proposition sans la développer et revient au terme *boya za kosa*, qu'elle essaie d'appréhender avec plus d'attention. On remarque qu'elle ne s'éloigne pas de la structure conceptuelle envisagée et n'exploite pas la ressemblance phonologique et morphologique entre mots *peinture* et *teinture*, ce qui aurait pu être utile.

Dans l'optique de nos trois axes d'analyse, les points suivants peuvent être relevés: il s'agit d'une séquence construite dans un mode bilingue, plutôt polygérée, où la gestion des liens conceptuels est toutefois majoritairement assumée par l'enseignante. Tout au long de la séquence, la structure conceptuelle semble stable et ne varie pas beaucoup. Quant au discours métalinguistique, il est peu exploité et uniquement au service de la résolution d'un problème de communication.

Notre dernière séquence illustre l'élaboration conceptuelle toujours dans le mode bilingue polygéré, mais le discours métalinguistique y a un rôle différent. Elle est extraite d'une leçon de biologie franco-polonaise au lycée.

(3)

ENS: enseignante; EL?: élève non identifié

259 ENS UN estomac\... un petit . ou un grand estomac . quand tu as mangé tu as un grand estomac\ . quand tu n'as pas mangé . un petit estomac\ (1.5) alors le point quatre\ . c'est le foie\ . et attention . c'est LE . FOIE . il y a un e à foie . mais c'est LE foie . parce qu'il y a aussi LA . foi qui s'écrit sans e . vous savez ce que ça veut dire la foi/.. la croyance en dieu\ (1.0) croire en dieu c'est la foi czyli po polsku bysmy powiedzieli/ (*donc en polonais nous allons dire*)

<sup>7</sup> La séquence a été enregistrée dans une classe de neuvième (première année du programme bilingue) au Lycée français n°9 Alphonse de Lamartine à Sofia, dans le cadre du projet de thèse d'Ivana Vuksanović.

260 EL? wiara (*la croyance, la foi*)  
 261 ENS wiara . wiara to jest la foi bez e (*la foi, la foi, c'est la foi sans e pisane (?)*) . mais LE . FOIE . avec e . po polsku (*en polonais*) en polonais watroba . watroba prawda (*le foie, le foie, n'est-ce pas*) ... le foie\ le foie

Séquence Lycée bilingue de Varsovie<sup>8</sup>

La classe est un train de commenter un schéma qui représente les organes digestifs. Quand le terme *le foie* apparaît au cours de la tâche, l'enseignante ouvre tout de suite une activité métalinguistique qui porte sur les homonymes *le foie – la foi*, en anticipant ainsi d'éventuels problèmes dans leur distinction. Dans cet exemple, le lien entre concepts se fait donc au niveau du signifiant uniquement. En ouvrant cette séquence, l'enseignante s'éloigne du contenu disciplinaire et active un nouveau concept, lié au concept central au niveau de la forme, mais périphérique, c'est-à-dire excentré du point de vue de la discipline. On remarque ici que le travail linguistique s'autonomise et que pour une brève période le cours disciplinaire se transforme en cours de langue, ce qui est certainement profitable à l'apprentissage du français, mais pas nécessairement à la construction des savoirs en biologie.

#### 4. Conclusion

L'analyse de ces trois séquences n'illustre certes que certaines modalités d'enseignement bilingue et de manière très incomplète, mais elle permet néanmoins d'amener quelques éléments de réponse aux questions formulées ci-dessus concernant les modalités de la gestion de l'opacité linguistique en lien avec l'élaboration conceptuelle.

Premièrement, les réseaux conceptuels des interactions en classe bilingue étudiés ici se caractérisent par une élaboration en deux langues, à travers l'usage plus ou moins régulier de traductions, complété dans la première séquence par une comparaison formulée en deux langues des termes en français et en allemand. Dans cet enseignement de droit, le passage par les deux langues s'avère enrichissant pour l'élaboration des savoirs disciplinaires. Dans d'autres cas, comme notamment dans la troisième séquence, des concepts périphériques du point de vue disciplinaire (qui n'auraient probablement pas leur place dans un enseignement monolingue), sont évoqués pour prévenir d'éventuels problèmes de communication, en raison de leur signifiant pouvant prêter à confusion.

Il est dès lors légitime de se demander, ce qui est notre deuxième interrogation, si l'enseignement bilingue favorise l'activation de concepts excentrés du point de vue disciplinaire, notamment lors de guidages plurilingues et polygérés. Or,

<sup>8</sup> La séquence a été enregistrée dans le cadre du projet d'évaluation des Sections bilingues francophones en Pologne en 2005, réalisé à la demande de l'Ambassade de France en Pologne et dirigé par Laurent Gajo.

nos exemples montrent bien la présence de certaines variations, mais ne témoignent pas de l'existence d'une relation directe entre le type de guidage et le caractère décentré de sa structure conceptuelle. Dans la première séquence, l'enseignant thématise ainsi une réponse erronée proposée par un étudiant sans pour autant s'éloigner du contenu disciplinaire inscrit. Dans la deuxième séquence, l'enseignante oriente la discussion avant tout autour du contenu disciplinaire, sans thématiser la langue pour elle-même. Seule la troisième séquence illustre une forme de décentrement conceptuel.

Les variations entre les trois exemples étudiés témoignent ainsi des différents rôles remplis par le discours métalinguistique. Dans la première séquence, la nature linguistique du savoir est thématisée au bénéfice de l'approfondissement du contenu disciplinaire, qui s'en trouve dès lors enrichi. L'opacité de la L2 est en revanche plutôt perçue comme un obstacle à surmonter dans la deuxième séquence: le discours métalinguistique vise à résoudre un problème ponctuel de communication. Dans le troisième exemple, la discussion métalinguistique s'éloigne du noyau conceptuel et glisse en direction du cours de langue. À nouveau, nous remarquons donc qu'il n'y a pas une seule option possible, toutefois, force est de constater que les bénéfices de ces différents rôles du discours métalinguistique ne sont pas équivalents du point de vue de la construction des savoirs disciplinaires.

Pour conclure, on peut ébaucher des hypothèses explicatives concernant les différences entre ces trois séquences. Sont-elles uniquement liées aux variations contextuelles, étant donné que la première est issue de l'enseignement universitaire, contrairement aux deux autres qui viennent de l'enseignement secondaire? Il est vrai que l'élaboration conceptuelle, au niveau tertiaire, présente une densité, une complexité et une étendue qui ne se retrouvent pas aux niveaux primaire et secondaire. Toutefois, il ne nous semble pas que ce facteur soit le seul élément à prendre en compte, car on observe des configurations similaires dans d'autres contextes scolaires aussi (Grobet 2007: 119-120). Pour que le travail sur l'opacité linguistique favorise et enrichisse l'élaboration du contenu conceptuel, le lien entre savoirs linguistiques et savoirs disciplinaires devrait être réfléchi à travers la mise en place d'une didactique intégrée langues/disciplines, mais il est avant tout nécessaire que l'enseignant ne le considère pas comme un mal nécessaire, mais plutôt comme une occasion à saisir, ce qui demande un investissement particulier visant l'amélioration de ses compétences linguistiques, disciplinaires et didactiques/méthodologiques (Causa 2014).

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier-Didier.

- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Disponible sur: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol\\_final\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf).
- Berthoud, A.-C. (1996). *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*. Paris: Ophrys.
- Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (1995). Traitement du topic, processus énonciatifs et séquences conversationnelles. *Cahiers de linguistique française*, 17, 205-228.
- Causa, M. (2014). Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique: définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets de Cediscor*, 12. Disponible sur: <http://cediscor.revues.org/964>.
- Filliettaz, L. (2006). La place du contexte dans une approche praxéologique du discours: Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. *Pratiques*, 129-130, 71-88.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues*, 20, 75-87.
- Gajo, L., Grobet, A. & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique: autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 27-40.
- Grobet, A. (2007). Les définitions en classe bilingue. *Cahiers de L'ILSL*, 23, 117-124.
- Grobet, A. (2012) Dynamique de la gestion de l'information dans les interactions en classe: complétude et saturation. *Langue française*, 175, 37-52.
- Grobet, A. & Müller, G. (2011). Construction des connaissances dans un contexte d'apprentissage bilingue au niveau tertiaire: les réseaux conceptuels. *Cahiers de l'ILSL*, 30, 37-69.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2001). Analyse conversationnelle. In G. Holtus, M. Metzelti & C. Schmitt (éds.), *Lexikon der Romanischen Linguistik*, 1, 2, (pp. 196-250). Tübingen: Niemeyer.
- Müller, G., Gajo, L., Berthoud, A.-C., Grobet, A. & Steffen, G. (2012). Participation, ressources plurilingues et élaboration des connaissances dans l'enseignement supérieur. In L. Mondada & L. Nussbaum (éds.), *Interactions cosmopolites. L'organisation de la participation plurilingue* (pp. 193-223). Limoges: Lambert-Lucas.
- Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. In M. Grandaty & G. Turcot (éds.), *L'oral dans la classe* (pp. 65-102). Paris: INRP.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Lang.
- Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. (avec la collaboration de Burger, M.) (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang.

## Annexes

### Conventions de transcription

. . . ...	micro-pauses	( <i>point</i> )	traduction en français
(2.1)	pauses en secondes	( <i>va/n'a</i> )	transcription incertaine
/ \	intonation montante/ descendante\	xxx	segment inaudible
[	chevauchements	exTRA	segment accentué
&	enchaînement au sein d'un tour de parole	:	allongement vocalique
=	enchaînement immédiat entre deux tours	par-	troncation
(( <i>rire</i> ))	commentaire		
< >	délimitation des phénomènes entre (( ))		

# Repenser la différenciation pédagogique au sein d'une classe de langue étrangère (FLE) multilingue, multiculturelle et multi-niveaux

**Catherine DAVID**

Université Grenoble Alpes  
Département de Français Langue étrangère  
BP 25, 38040 Grenoble cedex 9, France  
catherine.david@univ-grenoble-alpes.fr

How can French as a foreign language (FFL) be taught and learnt in a multi-level class (A1-B2, CECRL)? This is an issue many language-teaching institutions - in France and abroad - have to address. What strategies can be adopted to ensure that each learner progresses according to his/her level? From the teacher's perspective, how can teaching time be optimised when several lessons are to be taught within one session? This paper reconsiders the question of differentiation in a multilingual, multicultural and multi-level FFL class in a French speaking environment. It is based on our experience in the field as a teacher and researcher with classes comprising multi-level foreign students at the Centre universitaire d'études françaises (CUEF), Grenoble Alpes University (UGA), France. Firstly, we intend showing how a multi-level class necessitates specific teacher action as well as redefining the didactic contract. Secondly, our aim is to question the way in which the multilingual and multicultural nature of such classes contributes to the construction of multilingual and multicultural competence.

**Keywords:**

heterogeneity, French as a foreign language, teaching differentiation, plurilinguism, synopsis, dynamic of groups, contrastive grammar

## 1. Introduction

Comment enseigner/apprendre le français langue étrangère dans une classe multilingue, multiculturelle et multi-niveaux (A1-C1 du CECRL)?

Cette question nous invite à interroger la notion de différenciation scolaire. Cette démarche pédagogique, encouragée dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle par certains pédagogues se revendiquant de l'éducation nouvelle et des méthodes actives en éducation (Ferrière 1924; Claparède 1931, 2003; Montessori 1935 et Freinet 1946), s'officialise à travers le terme "pédagogie différenciée" dans les années 70 (Legrand 1973) et s'avère plus que jamais d'actualité (Perrenoud 2005). La pédagogie différenciée, au sens propre du terme, prend en compte un large éventail de différences entre les élèves en termes de niveaux de progression dans la discipline, de stratégies d'apprentissage, de différences socio-culturelles et psychologiques (Przesmycki 1991). En classe de langue étrangère, elle se soucie aussi de la langue maternelle des apprenants, de leur culture d'apprentissage, de leur répertoire linguistique et de leur niveau dans la maîtrise de cette nouvelle langue.

Une classe de FLE multilingue et multi-niveaux place l'enseignant devant un grand défi. Quels dispositifs mettre en place pour parvenir à faire progresser

chacun selon son niveau et ses besoins? Doit-on considérer l'hétérogénéité comme un obstacle à l'apprentissage de la langue étrangère ou au contraire comme un atout? Telles sont les questions que nous nous sommes posées comme enseignante et qui nous ont conduit à en faire notre sujet de doctorat (David 2013). Cette situation didactique complexe se rencontre à l'étranger et en France, dans les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) et dans certains centres de langues et universités. Le milieu homoglotte est particulièrement riche et constitue un terrain propice à notre questionnement.

Nous proposons une étude de cas tirée de notre expérience d'enseignement qui nous place au cœur de la complexité de l'agir professoral dans ce contexte d'enseignement/apprentissage. La manière d'organiser les dispositifs, la gestion du temps didactique en amont et pendant le cours, l'intégration de la langue maternelle de l'apprenant au cours d'activités diverses, autant de paramètres qui nous conduisent à formuler l'hypothèse suivante: l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte multilingue et multi-niveaux revêt un caractère tout à fait spécifique par rapport à ce qui se met généralement en place dans une classe de langue aux niveaux quasi homogènes. Nous préciserons progressivement ce en quoi consiste cette spécificité.

## **2. La mise en œuvre de notre projet de recherche**

### *2.1 Notre terrain*

Nous avons enseigné pendant huit années le FLE à une classe de jeunes au pair (qui vivent dans des familles françaises et s'occupent des enfants), en France pour un an et inscrits au Centre universitaire d'études françaises à l'Université Grenoble Alpes. Les cours se déroulent sur 100 heures au rythme de 5h par semaine. Cette classe rassemble des étudiants de tous niveaux (de A1 à C1 du CECRL) conférant à cette situation d'enseignement/apprentissage un aspect déroutant tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Devant cette difficulté, peu d'enseignants désirent prendre en charge ce type de classe parce que la préparation du cours requiert un temps colossal et parce que beaucoup ne croient pas à une progression possible des apprenants dans ce contexte hétérogène. Or des évaluations formatives régulières ainsi qu'une évaluation finale (qui ne feront pas l'objet de cet article) témoignent d'une progression en FLE d'un certain nombre d'apprenants<sup>1</sup>. Nombreux sont aussi les enseignants qui déplorent le fait de ne pas être formés pour pouvoir prendre en charge ce type de public. La seule ressource pour le FLE remonte au PCE lingua, un projet européen, coordonné par C. Puren (2001a), au cours duquel, pendant trois ans, onze associations de professeurs de langue de dix pays européens se sont

---

<sup>1</sup> Nous avons tenté de le montrer dans notre doctorat.

concertés sur le thème de la différenciation pédagogique en langues. Quelques extraits filmés de classes accompagnés de questions pour l'enseignant étaient destinés à la formation de formateurs. Mais comme le dit C. Puren (2013), "La problématique de la différenciation est pratiquement absente des recherches en didactique du FLE (...) depuis son émergence dans les années 60 (...). Ce serait une solution ancienne à réinventer".

## *2.2 Problématique et démarche méthodologique*

Comment alors repenser la différenciation pédagogique en classe de FLE multilingue et multi-niveaux? Quels dispositifs mettre en œuvre? Et comment la prise en compte de l'aspect multilingue et multiculturel de la classe peut-il contribuer à enrichir les dispositifs pédagogiques qu'on a coutume à mettre en place quand on pratique la différenciation? Enfin en quoi pouvons-nous dire que nous sommes en face d'un agir enseignant spécifique par rapport aux pratiques observables dans une classe de langue étrangère aux niveaux quasi homogènes? Nous décrivons les démarches qu'en tant que praticien du FLE, avons cherché à mettre en place et à faire évoluer au cours de notre fréquentation de ce public. Nous présenterons d'abord les résultats développés au cours de notre doctorat (2013) qui se fondaient sur l'observation de 15h de vidéos de classe (composées d'étudiants de A1 à C1). Nous les compléterons par la description de certaines pratiques que nous tentons de mettre en place dans nos classes depuis plusieurs années afin d'enrichir la réflexion sur la gestion de ce public d'apprenants<sup>2</sup>.

## *2.3 Cadrage théorique*

Notre réflexion se situe à la frontière des sciences de l'éducation et des sciences du langage. Au niveau méta-didactique, elle s'inscrit dans le champ de l'analyse des pratiques et des gestes didactiques (Schneuwly & Dolz 2009; Sensevy 2001) et met en avant le lien entre l'agir enseignant et l'appropriation d'une langue étrangère (Cicurel 2002, 2011). En outre, la pertinence du travail en petits groupes régulièrement mis en place dans ce contexte se justifie au regard des théories socio-constructivistes (Vygotsky 1997; Bruner 1983) reprises par les recherches anglophones sur l'acquisition du langage (Griggs, 2009; Nussbaum 1999) et qui affirment le rôle du tutorat et de l'autonomie dans l'apprentissage. Au niveau méthodologique, notre recherche s'inscrit dans la logique de certaines démarches propres à la pédagogie différenciée, reprenant à son compte les concepts de "variation" et de "différenciation" (Puren 2001b). Elle s'inscrit également dans la didactique des langues contemporaine représentée par l'approche communicative en vogue depuis la fin des années soixante-dix et la perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001) qui, elles-mêmes, se fondent sur les théories précédemment évoquées à travers les

---

<sup>2</sup> Cette deuxième étape sera moins approfondie mais sera proposée plutôt en guise de piste de réflexion.

concepts de centration sur l'apprenant et sur le groupe, d'approche systémique de la progression, d'approche par compétences, de valorisation du "savoir apprendre" et de l'autonomie de l'apprenant. La construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle est également valorisée pour l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui (Conseil de l'Europe 2001; Castellotti 2001; Auger 2005).

### **3. L'agir enseignant dans une classe multi-niveaux: un agir spécifique?**

#### *3.1 Approche ethnographique de la classe de langue et synopsis revisité*

Des techniciens ont filmé la classe des étudiants au pair inscrits au Centre universitaire d'études françaises de l'Université Grenoble Alpes: 3 cours de 5 heures chacun à 1 année d'intervalle. L'intérêt était de voir comment un même thème (en l'occurrence la consommation et les achats pendant la période de Noël) pouvait être abordé avec des documents différents et si, malgré ces différences, on observait des régularités dans la gestion de la classe. Nous avons été confrontée à une difficulté: le fait d'être à la fois l'observatrice et observée. Dans un souci d'objectivité et afin de maintenir un regard malgré tout éloigné, quelques précautions ont été prises, à savoir une démarche ethnographique (Cambra Giné 2003) qui s'inspire de la technique du synopsis (Schneuwly & Dolz 2009) élaborée par l'équipe du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné, Département des sciences de l'éducation de l'Université de Genève). Le synopsis se présente comme un tableau qui permet de synthétiser la hiérarchie des séquences de cours, la suite des activités proposées au cours d'une séance ainsi que le matériel, le temps et le mode d'interaction entre l'enseignant et ses élèves. Cet outil méthodologique sert à condenser une grande masse de données et permet de rendre comparables et analysables différentes séquences d'enseignement.

Précisons que notre contexte d'enseignement a demandé une réorganisation du tableau d'origine: il a fallu dédoubler les colonnes du synopsis puisqu'au même moment du cours, l'enseignant met en place des activités différentes pour des groupes de travail différents. Nous inscrivons ensuite notre analyse toujours dans la méthodologie de l'équipe du GRAFE: l'observation est principalement ciblée sur les "dispositifs" (supports, exercices/activités proposés, matériel, regroupements) et sur les "régulations" (démarches pour gérer l'hétérogénéité et gestion des imprévus ponctuels). Enfin quelques transcriptions viennent illustrer les résultats, contribuant ainsi à renforcer l'objectivité de la description. La figure 1 représente la nouvelle version du synopsis pour la classe de FLE hétérogène. On voit bien que pour un même

repère temporel, nous sommes parfois en présence de deux descriptions de l'agir enseignant<sup>3</sup> (étape 2.1 du tableau).

Repères	Niv.	FST	Matériel	Description	Niv	FST	Description
				<b>E =enseignant</b> <b>És= étudiants</b>			
00-3'	1	M	Tableau blanc	E écrit le programme de la séance au tableau ainsi que la répartition des groupes pour chaque activité.			
	1.1		ibid	E annonce que le thème est Noël. E dit que les avancés vont travailler seules sur la description d'un cadeau de Noël E travaille avec les A1. E annonce ensuite une CE sur le thème de Noël. E annonce qu'elle travaillera le futur proche pour le niveau 1 afin d'exprimer ses projets pendant que les avancés travaillent sur les articulateurs			
4'- +34 :35	[2-4]			Travail en groupe puis en classe entière -Faire décrire aux avancés un cadeau de Noël avec des relatifs composés qu'ils proposeront à tous comme une devinette - pendant que l'E corrige les exercices avec les A1 « ce qu'ils aiment faire », + leur présentation écrite			
	2.1	G Q	Tableau blanc A1 : manuel ou photocopie ?	L'E corrige leurs exercices avec les A1. E demande aux és ce qu'ils aiment faire.	3.1	G D	Les és travaillent seuls sur les relatifs composés.

Figure 1: Synopsis pour la classe de FLE hétérogène.

## 3.2 Un agir enseignant spécifique?

### 3.2.1 Homogénéité et hétérogénéité en classe de langue: deux manières différentes d'organiser l'unité didactique?

S'interroger sur la spécificité de l'agir professoral dans ce contexte multilingue et multi-niveaux est lié au fait que dans notre centre de langue, nous enseignons le plus souvent dans des classes aux niveaux en FLE relativement homogènes<sup>4</sup>. Ces groupes aux niveaux quasi homogènes invitent à concevoir des unités didactiques<sup>5</sup> dont la logique est relativement stable (même s'il y a toujours une marge de liberté dans les pratiques enseignantes). De nombreux didacticiens ont tenté de modéliser la construction d'une unité didactique en classe de FLE (Courtyllon 2003; Laurens 2012; Puren 2011; Robert et al. 2011), en montrant comment il convient généralement de partir de la compréhension pour aller vers la production en passant par un travail sur la langue. L'enseignant s'interroge en priorité sur les tâches d'apprentissage qui se déclinent en objectifs pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques. Ces objectifs sont choisis en accord avec le CECRL et sont le plus souvent proposés à tous les apprenants de manière indifférenciée (lorsque leur niveau dans la langue étrangère apprise est quasi homogène) ainsi que les activités qui y sont

<sup>3</sup> Nous précisons la signification des colonnes et des sigles. La colonne "repère" indique le déroulement temporel du cours, "niveau" indique l'étape dans la hiérarchie des activités du cours, "FST" signifie la forme sociale du travail (M indique que c'est principalement l'enseignant qui parle, Q signifie que les étudiants posent des questions, G qu'ils travaillent en petits groupes et D qu'ils travaillent en dyade).

<sup>4</sup> Certes l'homogénéité d'une classe n'existe pas en soi. Mais la notion d'homogénéité ici s'applique aux niveaux dans la langue étrangère (puisque des tests de placements ont pour objectif généralement de faire des classes de niveau semblable dans la LE).

<sup>5</sup> Par unité didactique, nous entendons "un ensemble d'activités pédagogiques articulées de façon cohérente en une succession de phases" (Cuq 2003: 242)

associées. Différentes phases rythment le processus d'enseignement-apprentissage (Laurens 2012). La cohérence entre les activités proposées et les objectifs choisis appelle dans un deuxième temps une réflexion sur la démarche, c'est-à-dire sur la manière de faire travailler les apprenants sur ces activités (travail en classe entière, travail individuel, par paire ou en petits groupes) (Robert et al. 2011). Il n'y a pas de logiques différenciées qui s'imposent de fait à l'enseignant quand le niveau global dans la langue étrangère est quasi similaire.

La différenciation pédagogique peut, quant à elle, suivre des logiques d'organisation différentes. Comme le montre Puren (2001b), s'inspirant de Meirieu (1990), deux démarches peuvent se compléter. "La variation" signifie "diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles mais tous les élèves, individuellement, en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre" (Puren 2001b: 64). Par exemple, une compréhension écrite peut être proposée à tous les apprenants, mais les questions sont adaptées à plusieurs niveaux. La même compétence est travaillée au même moment, mais selon des modalités différentes. Mais l'enseignant peut également pratiquer la "différenciation" qui consiste à proposer des tâches d'apprentissage différentes simultanément pour répondre aux différences de niveaux et/ou de besoins<sup>6</sup> des apprenants. La "différenciation" se produit quand "les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes" (Puren 2001b: 65). La détermination des tâches et objectifs associés n'est donc pas toujours identique pour l'ensemble du groupe classe. Un groupe peut travailler sur une compréhension écrite pendant qu'un autre groupe effectue des exercices de grammaire, par exemple. Même si plusieurs logiques didactiques sont mises en œuvre au cours d'une séance et/ou d'une séquence, l'enseignant semble toujours partir en priorité de la tâche d'apprentissage pour construire son unité didactique et les autres paramètres (regroupements, supports, outils...) y étant subordonnés<sup>7</sup>.

L'étude de cas qui a fait l'objet de notre travail de recherche conduit à envisager d'autres entrées possibles pour la mise en place d'une démarche de pédagogie

---

<sup>6</sup> Meirieu (1990: 149-154) considère qu'il vaudrait mieux considérer les groupes de besoins, moins rigides et variables: l'apprenant peut avoir des besoins différents en fonction des matières et des tâches demandées par l'enseignant. Par exemple, il ne faut pas regarder seulement si l'élève est bon, moyen ou mauvais en mathématiques, mais s'il a des besoins en géométrie, calcul mental, logique des problèmes. Si on fait un parallèle avec l'étudiant en langue étrangère, on est obligé de considérer au départ les niveaux globaux des apprenants. Mais en conservant les évaluations en fonction des différentes capacités langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) du CECR, on s'aperçoit que les étudiants ont des besoins différents.

<sup>7</sup> Nous avons pu, sur ce point, interroger certains de nos collègues confrontés à ce contexte et avoir accès à la préparation de leurs cours.

différenciée en FLE. C'est ce qui, selon nous, lui confère une certaine spécificité.

### 3.2.2 Combinaison et interdépendance de 4 entrées possibles

Il ressort de nos 15 heures d'observations de classe<sup>8</sup> que l'enseignant confronté à cette classe de FLE hétérogène différencie sa pédagogie à partir de quatre "entrées possibles" comme le révèle la figure 2. L'entrée "tâche d'apprentissage", que nous avons appelée "objectif langagier", n'est pas toujours prioritaire pour l'organisation du cours.

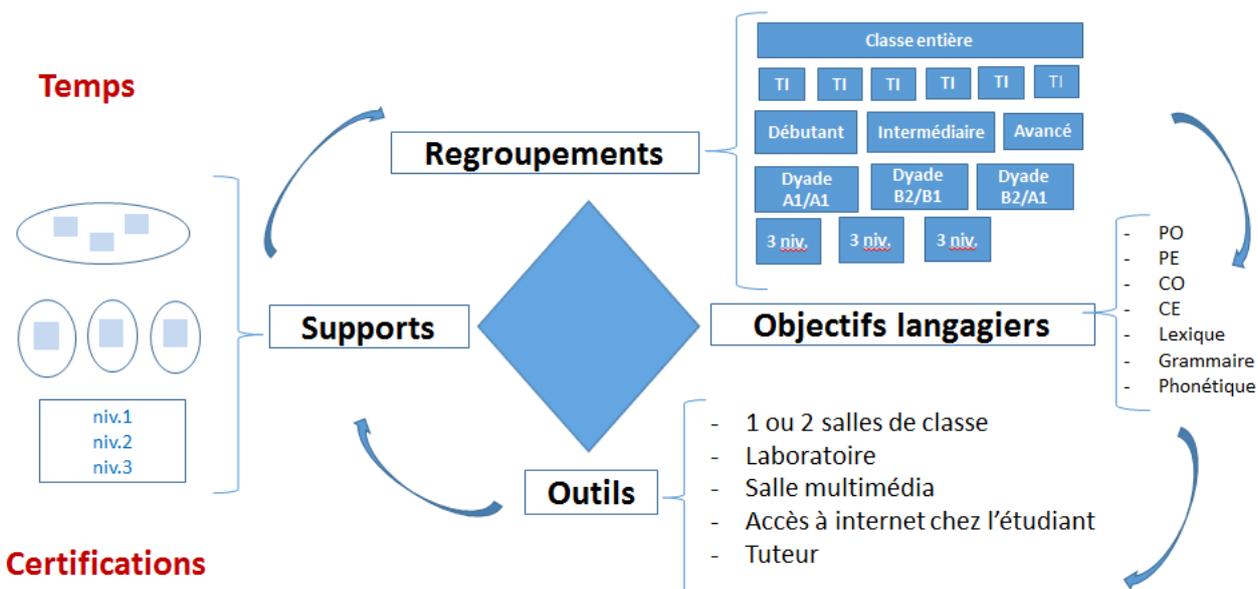


Figure 2: Une différenciation à 4 entrées.

En effet, la comparaison des séquences de cours a révélé que la manière d'organiser l'unité didactique peut être déterminée par:

- l'entrée "regroupement": cinq regroupements reviennent systématiquement à chaque séance, ce qui n'est pas le cas d'une classe aux niveaux quasi homogènes. L'alternance entre le regroupement en classe entière, le travail individuel, le regroupement par niveau, la dyade ou triade de niveaux proches ou éloignés, le regroupement multi-niveaux contribuent à dynamiser la classe.
- l'entrée "objectifs langagiers" ou "tâche d'apprentissage" (pour reprendre les termes utilisés par Puren 2001b) va dépendre de l'entrée regroupement: l'enseignant décide d'initier des activités de production ou de compréhension, des activités de grammaire, de lexique et de

<sup>8</sup> Les 15 heures ont constitué notre corpus de thèse. A cela s'ajoute une fréquentation de 8 années de ce type de public et plusieurs expérimentations pédagogiques qui nous ramènent toutes vers notre conclusion.

phonétique, en fonction de la dynamique de groupe qu'il instaure. Mais la dynamique de groupe peut dépendre aussi des objectifs langagiers de la séance.

- l'entrée "support" dépend également des deux autres: l'enseignant est conduit à organiser ses supports de trois manières possibles adaptant les modèles de différenciation ou de variation. Ou bien il choisit le même objectif langagier pour tous les apprenants mais utilise des supports différents en fonction des niveaux ou bien il didactise le même support à plusieurs niveaux. Ces deux possibilités s'inscrivent dans les démarches de "variation". L'enseignant peut également pratiquer la "différenciation" (Puren 2001b) qui consiste à proposer des supports et des objectifs différents au même moment pour répondre aux besoins des apprenants.
- l'entrée "outil" est également pertinente: la taille de la salle de cours, le nombre de salles disponibles, la possibilité de travailler ou pas en laboratoire de langue ou de disposer d'une salle multimédia, le matériel mis à disposition (Tableau blanc interactif, télévision, tablette numérique...) sont déterminants pour la mise en place des regroupements, le choix des supports.

Ces quatre entrées dépendent fortement de la durée du cours et des certifications que les élèves veulent parfois valider. Ce qui paraît particulièrement intéressant, c'est que ces entrées se combinent toutes et se déterminent les unes les autres: si un obstacle vient contrecarrer le programme, ce sont toutes les autres rubriques qui en subissent les conséquences. L'agir enseignant fonctionne ici un peu comme un engrenage et il semblerait qu'on soit devant un agir poussé jusqu'à son extrême limite, qui épuise toutes les possibilités d'organisation. Cette combinaison d'entrées possibles ainsi que cette interdépendance entre elles nous poussent à souligner la spécificité de l'agir enseignant au sein de la classe de FLE multilingue et multi-niveaux. En effet, l'entrée "objectifs langagiers" ne semble plus prioritaire sur les autres (comme nous avons pu le supposer pour une classe aux niveaux similaires) et le processus de déplanification (en cas d'imprévu) s'avère beaucoup plus problématique pour l'enseignant.

### 3.2.3 Une dynamique de classe et une gestion du temps didactique particulières

La séance nécessite donc de mettre en œuvre une dynamique de groupe qui n'est pas toujours pratiquée dans des classes dites homogènes. Il peut se produire différentes activités simultanées selon que l'enseignant organise un, deux ou trois sous-groupes, lui-même se déplaçant d'un groupe à l'autre. Cette dynamique engendre un rapport complexe au temps didactique puisque l'enseignant doit veiller à un équilibre entre les moments en classe entière, les moments en sous-groupes. Il doit également faire preuve d'équité en matière de disponibilité car les apprenants n'apprécient pas de travailler seulement en

autonomie. Il doit aussi trouver des supports compatibles en termes de durée des activités afin qu'un sous-groupe n'ait pas fini longtemps avant tous les autres. Enfin l'enseignant doit anticiper tous les imprévus qui peuvent se produire dans chaque sous-groupe. L'expérience nous montre que la multiplicité des regroupements est certes nécessaire mais qu'elle engendre une gestion difficile du temps didactique. De plus, l'utilisation systématique de la langue cible (comme nous avons le plus souvent tendance à le faire en classe de langue étrangère) avec des étudiants multi-niveaux pose problème car ils n'ont pas toujours accès au sens et l'enseignant perd du temps à expliquer et réexpliquer pour rendre son discours accessible à tous.

Il nous semble que pour toutes ces raisons évoquées jusqu'à présent, nous pouvons parler d'un agir enseignant poussé jusqu'à son extrême limite, un agir spécifique en ce qui concerne la planification et la déplanification dans une classe de langue multilingue et multi-niveaux. Y aurait-il alors un ou des dispositifs didactiques qui faciliteraient davantage la gestion de ce temps didactique? Si oui, ne faudrait-il pas regarder du côté du regroupement en classe entière?

#### **4. Le regroupement en classe entière: quel apport pour repenser la différenciation pédagogique en classe de langue?**

De fait, notre expérience a révélé que le tutorat entre apprenants ainsi que le regroupement en classe entière permettent à l'enseignant de mieux gérer ce temps didactique. En effet, ils augmentent sa disponibilité et facilitent la correction des activités. Nous voudrions ouvrir notre réflexion en nous focalisant ici sur le regroupement en classe entière. C'est un regroupement qui, dans un contexte multi-niveaux, ne va pas de soi, mais dont la mise en œuvre pourrait, selon nous, apporter des pistes intéressantes pour repenser la différenciation pédagogique en classe de FLE. Cette dernière partie, plus courte, se veut descriptive et s'appuie sur notre expérience d'enseignement. Nous proposons quelques exemples de pratiques au sein de ce regroupement en classe entière, qui permettraient, en outre, de mettre en valeur la dimension multiculturelle et multilingue de la classe de langue.

##### ***4.1 L'interculturel à l'honneur***

Animer des moments de cours en classe entière avec des étudiants A1-B2 est rendu possible si on travaille à partir de thèmes culturels. La famille, les fêtes, les vacances, la gastronomie, l'horoscope, les études, les clichés etc., sont abordés dès les niveaux débutants ou faux-débutants. Il est possible de partir d'images, de textes ou de documents sonores accessibles pour des niveaux faibles, documents fabriqués pour des manuels ou documents authentiques. Même si le niveau en langue est très facile pour des étudiants plus forts, le contenu culturel peut leur être inconnu. L'activité proposée par l'enseignant vise alors un double objectif: une sensibilisation au thème, au lexique et un travail

de compréhension pour les plus faibles, un travail de la compétence de production (écrite et orale) pour les apprenants plus forts qui débouche alors sur une réflexion interculturelle. Si l'enseignant choisit de partir d'un document de niveau plus avancé, il est souvent amené à le didactiser à plusieurs niveaux en créant des questions de difficultés croissantes. Il peut alors corriger en classe entière et valoriser le tutorat entre apprenants (un apprenant fort peut aider un apprenant plus faible puisqu'ils travaillent sur le même document). Ce travail en classe entière permet une meilleure gestion du temps didactique et contribue à créer le groupe en encourageant chacun à parler de sa culture. Les manuels *A Propos A1* (Andant et al 2009) et *A propos A2* (Carenzi et al 2012) destinés à des apprenants A1 et A2 proposent des rubriques interculturelles "Le savez-vous?" ou "Rencontres avec" qui offrent des ressources intéressantes pour la gestion de la classe entière dans cette perspective interculturelle.

#### *4.2 Le recours à la langue maternelle de l'apprenant*

Il est évident que pour travailler en classe entière et afin de répondre aux besoins de chacun, une analyse du contenu du document déclencheur est nécessaire: vidéos et textes simples mais assez consistants pour nourrir la curiosité des plus avancés ou textes plus difficiles qu'il faudra réécrire en partie pour les plus faibles. Nombreuses sont les stratégies qui vont permettre d'exploiter un support qui généralement est proposé pour tous de la même manière. Le choix d'un texte est orienté en fonction des langues parlées dans la classe. En ce qui concerne le contenu du texte, la présence de mots transparents aide les apprenants. Un texte un peu difficile en français devient accessible à des apprenants de langue romane qui mettront en œuvre des stratégies d'intercompréhension (Caddéo & Jamet 2013). Ainsi le travail en classe entière, s'il valorise l'aspect multiculturel de la classe, tire profit de sa dimension multilingue. Par ailleurs, à certains moments et afin de favoriser la cohésion du groupe, la langue maternelle de l'apprenant est la bienvenue, soit parce que l'apprenant n'a pas le bagage suffisant pour s'exprimer en français, soit parce que le discours des apprenants plus forts nécessite une traduction. La langue maternelle retrouve ainsi sa place au sein même de la classe de langue (Castellotti 2001). Des exercices de traduction de textes simples ou de passages difficiles ont été proposés aux plus avancés. Le résultat de cette expérience est positif puisque plusieurs apprenants se disent satisfaits de pouvoir naviguer entre leur langue maternelle, la langue cible et une autre langue étrangère apprise antérieurement. Cela confère ainsi à leur apprentissage une dimension plurilingue. La classe entière initie alors "une forme spécifique de compétence de communication qui consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels" (Carton & Riley 2003: 5). C'est cette dimension plurilingue que nous avons voulu approfondir en proposant plus récemment un sixième type de

regroupement pour étoffer la dynamique de classe: le regroupement par nationalités et/ou langues maternelles<sup>9</sup>.

## 5. Conclusion

La classe hétérogène en FLE (A1-C1) pousse l'enseignant à devenir un architecte ingénieux et un "chrono-maître" à la fois rigoureux et souple. Et pour avoir enseigné le FLE dans des contextes très variés, nous pensons pouvoir affirmer que différencier sa pédagogie en classe de langue implique la mise en œuvre d'un agir professoral tout à fait spécifique. En effet, si la différence des niveaux est le premier paramètre à prendre en compte pour permettre à chacun de progresser à la mesure de ses capacités dans la langue cible, l'enseignant se retrouve au défi de faire plusieurs cours en un seul car il doit multiplier les activités pour les différents sous-groupes et se démultiplier pour répondre aux questions et gérer les corrections. Nous avons montré que plusieurs entrées possibles déterminent l'organisation d'une unité didactique destinée à ce public multilingue et multi-niveaux. Sur ce point nous pensons avoir complété les notions de "variation" et "différenciation" développées par certains didacticiens dans ce domaine. Nous avons pointé également qu'il est encore plus difficile pour l'enseignant de gérer le temps didactique dans ce type de contexte. C'est pourquoi nous avons proposé une piste à explorer: le regroupement en classe entière, trop souvent négligé, car difficile à mettre en place. Valoriser davantage les moments en classe entière permet de "réhabiliter le rôle et la présence de la langue maternelle" dans la classe (Castellotti 2011:72). La langue maternelle devient alors "une source et une référence" (ibid.). La mise en place de stratégies d'intercompréhension pour accéder aux textes, la participation ponctuelle et épisodique dans sa langue quand la langue cible fait défaut, la traduction de productions orales et écrites pour perfectionner sa connaissance linguistique ou pour venir en aide aux étudiants plus faibles: voilà bien des démarches qui peuvent, selon nous, diminuer le stress de l'enseignant et de l'apprenant engendré par cette situation didactique particulière et qui contribuent à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, plutôt que de parler d'hétérogénéité, connotée négativement, ne vaudrait-il pas plutôt parler, comme cela se fait dans le système éducatif espagnol, de *l'atención a la diversidad* (Puren 2001b)? Repenser la différenciation pédagogique en FLE se définirait alors comme une démarche pédagogique destinée à mettre en valeur la diversité linguistique et culturelle des apprenants. Il serait intéressant d'approfondir cet aspect au cours de nos recherches ultérieures.

---

<sup>9</sup> Ce regroupement a fait l'objet d'une contribution (David & Abry 2014) qui présente une expérience de grammaire contrastive au sein d'une classe multilingue et multi-niveaux.

## BIBLIOGRAPHIE

- Andant, C., Metton, C., Nachon, A. & Nugue, F. (2009). *A propos A1, méthode d'apprentissage du français langue étrangère*. Grenoble: PUG.
- Auger, N. (2005). *DVD Comparons nos langues + 1 livret pédagogique*. Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Caddéo, S. & Jamet, M-C. (2013). *Intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier
- Carenzi, C., Metton, C., Nachon, A. & Nugue, F. (2012). *A propos A2, méthode d'apprentissage du français langue étrangère*. Grenoble: PUG.
- Carton, F. & Riley, F. (2003). Introduction: vers une compétence plurilingue. *Français dans le monde, Recherches et Applications*, juillet, 4-6.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-154, consulté le 10 septembre 2016. URL: <http://aile.revues.org/801>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Claparède, E. (1931, 2003). *L'Éducation fonctionnelle*. Paris: Broché.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, évaluer et enseigner*. Paris: Didier.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- David, C. (2013). *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux en milieu homoglotte*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Nice Sophia-Antipolis, sous la direction de J.-P. Cuq.
- David, C. & Abry, C. (2014). Plurilinguisme, hétérogénéité des classes et didactique de la grammaire en FLE, *acte du deuxième colloque de linguistique appliquée de l'Université Nebrija (2013)*, Madrid. [http://www.nebrija.com/la\\_universidad/servicios/pdf-ublicaciones/ActasNebrija\\_SegundoCongreso.pdf](http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-ublicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf).
- Ferrière, A. (1924). *La pratique de l'école active*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Freinet, C. (1946). *L'École Moderne Française*. Paris: éditions Ophrys.
- Griggs, P. (2009). Analyse didactique: la tâche collective comme outil de l'apprentissage dans une classe de langue. In S. Canelas-Trevisi, M-C. Guernier, G. Cordeiro, & D.L Simon (éds), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 101-127). Grenoble: Ellug.
- Laurens, V. (2012). Analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le Français aujourd'hui*, 176, 55-72.
- Legrand, L. (1973). *La différenciation de l'enseignement*. Lyon: Association Se former.
- Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF (5<sup>ème</sup> éd.).
- Montessori, M. (1935). *L'Enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Nussbaum, L. (1999). Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de Langue étrangère. *Langages*, 13, 35-50.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: Broché.

- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Puren, C. (2001a). Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée. *Les langues modernes, oct-nov-déc. 2001*, 10-20. + Dvd de 2h30.
- Puren, C. (2001b). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les Cahiers Pédagogiques*, 399, 64-66.
- Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Les Cahiers de L'APLIUT*, 30, 11-24.
- Puren, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle: quel avenir pour les manuels de langue? *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 54, 122-130
- Robert, J-M., Rosen, R. & Reinhardt, Cl. (2011). *Faire classe en FLE*. Paris: Hachette.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de langue*. Rennes: PUR.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (éds), *Théorie de l'action et éducation* (pp. 203-224). Louvain-La-Neuve: De Boeck Université.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.



# Differenzierter Sprachgebrauch in schulischen Interaktionsformen

**Katrin HEE**

Universität zu Köln

Philosophische Fakultät, Institut für Deutsche Sprache und Literatur II

Triforum (Raum 3.20), Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln, Deutschland

katrin.hee@uni-koeln.de

Der vorliegende Beitrag thematisiert den Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern in den beiden Unterrichtsinteraktionsformen Gruppenunterricht (GrU) und Plenumsunterricht (PIU). Er geht dabei theoretisch von Ausgangsüberlegungen a) zum Unterrichtsdiskurs sowie b) zu den beiden Kommunikationsrahmen GrU und PIU und ihrer Affinität zu konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher 1986) aus. Der Beitrag setzt sich zum Ziel, sprachliche Differenzierungsprozesse von Schülerinnen und Schülern zwischen den beiden Unterrichtsinteraktionsformen GrU und PIU aufzuzeigen sowie diese mit Blick auf den aktual- und ontogenetischen Erwerb zu interpretieren.

## **Keywords:**

sekundäre Literalisierung, konzeptionelle Schriftlichkeit, schulische Interaktionsformate, Unterrichtsdiskurs, Schüler-Schüler-Kommunikation, Gruppenunterricht, Plenumsunterricht, Präsentationen.

## **1. Einleitung**

Die in der Schule verwendete Sprache ist gleichzeitig Lernziel und Lernmedium und entscheidet über Bildungserfolg (u. a. Vollmer & Thürmann 2010). Als Aufgabe der Schule kann daher die *Sekundäre Literalisierung* (Pohl 2016) gesehen werden, d. h. eine an der *konzeptionellen Schriftlichkeit* (Koch & Oesterreicher 1986) orientierte Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, gerade auch für das *medial Mündliche*.

Obwohl diese 'bildungssprachlichen'<sup>1</sup> Fähigkeiten für die schulische – und damit spätere berufliche – Laufbahn höchst relevant sind, ist bisher weitgehend unklar, wie sie sich entwickeln bzw. wie sie anzubahnen sind (vgl. u. a. Vollmer & Thürmann 2010). Betrachtet man nun schulische Interaktionsformen, in denen diese Fähigkeiten angebahnt werden können, so kann man dort unterschiedliche Rahmen (sensu Goffman 1971) wie Gruppenunterricht *GrU* und Plenumsunterricht *PIU*) erkennen. Von der These ausgehend, dass die beiden Unterrichtsinteraktionsformen unterschiedliche sprachliche Struktur-

---

<sup>1</sup> Der Begriff *Bildungssprache* scheint mir problematisch. Da das hier beschriebene Phänomen in der Literatur allerdings häufig so genannt wird, wird der Begriff hier als Verweis auf diese Arbeiten in einfachen Anführungszeichen verwendet. Als bildungssprachlich werden i. d. R. bestimmte Struktur- und Ausdrucksformen wie auf syntaktischer Ebene das Passiv und unpersönliche Konstruktionen, auf morphologischer Ebene Nominalphrasen sowie auf lexikalischer Ebene Präfix- und Präpositionalverben, reflexive Verben sowie Funktionsverbgefüge verstanden (vgl. u.a. Ahrenholz 2013; Gogolin & Lange 2011; Morek & Heller 2012).

und Ausdrucksformen bedingen, soll daher im Folgenden das Gesprächsverhalten von Schülerinnen und Schülern (SuS) in GrU und PIU hinsichtlich ihrer konzeptionell schriftlichen Ausprägungsgrade ontogenetisch (d.h. in ihrer Entwicklung über die Altersachse) und aktualgenetisch (d.h. mit Blick auf unmittelbare innerhalb des einzelnen beobachteten Zeitpunkts sich aktual vollziehende Entwicklungsvorgänge) analysiert werden, d. h. es soll untersucht werden, wie SuS sich in den beiden Rahmen *GrU* und *PIU* sprachlich verhalten und inwieweit sprachliche Differenzierungsprozesse zwischen den beiden Rahmen vorzufinden sind. Der Beitrag versteht sich als didaktische Grundlagenforschung mit dem Ziel, das sprachliche Verhalten der Schüler linguistisch präzise zu beschreiben und zu untersuchen, ob a) die SuS ihre Sprache dem situativen Kontext anpassen, ob ggf. der GrU als 'Schonraum' einen Anbahnungskontext für das spezifisch schulsprachliche Register bietet (aktualgenetische Perspektive) und inwieweit b) die für den schulischen Bildungserfolg relevanten sprachlichen Fähigkeiten sich über die Jahrgangsstufen hinweg entwickeln (ontogenetische Perspektive).

## 2. Theoretische Ausgangsüberlegungen

### 2.1 Der Unterrichtsdiskurs

Fasst man schulische Interaktion systematisch, ergibt sich ein Vier-Felder-Schema, das sich durch die Kreuzklassifikation von medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie rezeptivem und produktivem Verhalten der Schüler ergibt (Pohl 2016).

	Input: rezeptiv	Output: produktiv
schriftlich	Unterrichtsmaterialien, Lehrbücher, Arbeitsblätter <b>konzeptionell schriftlich</b>	Von Schülern (für die Präsentation) verfasste Texte <b>konzeptionell schriftlich</b>
mündlich	Lehrerinput; (Schüleräußerungen) <b>konzeptionell schriftlich</b>	Schüleräußerungen; Präsentationen <b>konzeptionell schriftlich</b>

Abbildung 1: Kreuzklassifikation des Unterrichtsdiskurses (Pohl 2016; modifiziert durch K.H.)

Die Systematisierung rekurriert nur auf den Unterrichtsdiskurs in seiner *medialen* Ausprägung. Bezieht man allerdings die *konzeptionelle* Ebene mit ein, kann man u. a. mit Dehn (2011: 138) davon ausgehen, dass der Unterrichtsdiskurs in seiner institutionellen Form *durchweg* konzeptionell *schriftlich* geprägt ist, d. h. auch in den Feldern, die oben als (medial) *mündlich*

ausgewiesen sind: "Die Sprache im Unterricht ist konzeptionell eher schriftlich, und zwar in geschriebener wie in gesprochener Form".<sup>2</sup>

## 2.2 Die schulischen Interaktionsformate 'Gruppenunterricht' und 'Plenumsunterricht' und ihre Affinität zu konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit

Gesprächsanalytische und ethnographische Untersuchungen zeigen, dass Sprachgebrauch nie losgelöst vom Kontext zu denken ist, sich beide vielmehr gegenseitig bedingen (Goffman 1971; Labov 1972; Gumperz 1992 a und b); auch die Auswirkung von Nähe- bzw. Distanzsituationen auf die Sprache ist empirisch erforscht worden.<sup>3</sup> Auf die Schule übertragen könnte man die These formulieren, dass in unterschiedlichen Unterrichtskommunikationsformen unterschiedliche Gesprächsstile verwendet (und vorausgesetzt) werden. Für den schulischen Kontext, speziell die Unterscheidung von eher informeller (GrU) und eher formeller (PIU) Situation, stehen entsprechende Untersuchungen aber noch aus. Mit den Parametern für "Kommunikationsbedingungen"<sup>4</sup> zur Bestimmung konzeptioneller Schriftlichkeit nach Koch und Oesterreicher (1986) lässt sich diese These untermauern: Bestimmt man PIU und GrU anhand dieser Parameter, zeigt sich, dass GrU eher dem Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit und PIU eher konzeptioneller Schriftlichkeit zugeordnet werden kann. So ist beispielsweise die *Themenfixierung* im Klassenplenum stärker gegeben als im GrU, wo die SuS ohne die Intervention der Lehrkraft auf Nebensequenzen bis hin zur Etablierung gänzlich neuer Themen ausweichen können. Auch die *Klassenöffentlichkeit* ist im GrU geringer als im Plenum.<sup>5</sup> Mit Becker-Mrotzek und Vogt (2009: 114) kann man sagen, dass

Gruppenarbeit [...] zu den Lehrformen [gehört], in denen die Öffentlichkeit des Klassenplenums für eine bestimmte Zeit aufgehoben ist. Dadurch entstehen andere kommunikative Verhältnisse im Klassenzimmer.

Diese Veränderung kommunikativer Verhältnisse kann mit Blick auf sprachliche Differenzierungsprozesse betrachtet werden, indem sprachliche Ausdrucksformen in GrU und PIU miteinander verglichen werden.

<sup>2</sup> Konzeptionelle Schriftlichkeit steht dabei im Zusammenhang mit *Fachsprache*, *Bildungssprache*, *Schulsprache* etc., worauf hier aber aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann. Vielmehr ist mir an dieser Stelle wichtig, den Kern dieser Begriffe zu betonen: Bei allen geht es letztendlich um eine an konzeptioneller Schriftlichkeit orientierte Sprachnorm. Vgl. zur Kritik an dem Begriff *Bildungssprache* u. a. auch Pohl (2016: 59).

<sup>3</sup> Im deutschsprachigen Raum haben z. B. Hausendorf/Quasthoff (1996) Erzählungen von Kindern in formellen und informellen Situationen untersucht und stellten fest, dass Kinder in formellen Situationen Erzählungen auf einem um eine Stufe höheren Entwicklungsniveau produzierten als in der informellen Situation.

<sup>4</sup> Vgl. Tabelle 1 im Anhang, die einige ausgewählte Kommunikationsbedingungen zeigt.

<sup>5</sup> Vgl. zur Betrachtung von GrU und PIU anhand der Parameter zur Bestimmung von Kommunikationssituationen hinsichtlich konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit ausführlich Hee (i. Dr.).

### 2.3 Gruppenunterricht als Erwerbs- und Anbahnungskontext

Gruppenunterricht kann folglich theoretisch auch als Anbahnungskontext konzeptionell schriftlicher Ausdrucksfähigkeiten gedacht werden: Geht man von o. g. Kreuzklassifikation des Unterrichtsdiskurses aus, kann GrU in seiner eher konzeptionell mündlichen Ausrichtung als Schnittstelle zwischen dem konzeptionell schriftlichen Input und dem wieder konzeptionell schriftlichen Output verstanden werden:

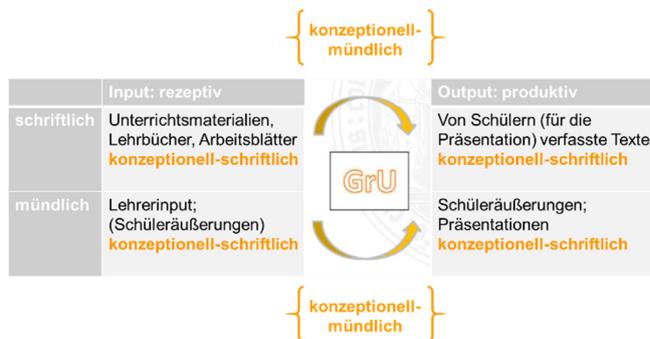


Abbildung 2: Gruppenunterricht als Schnittstelle

Beispielsweise verarbeiten SuS einen sprachlich komplizierten konzeptionell schriftlichen Schulbuchtext in der Gruppenarbeitsphase eher konzeptionell mündlich, um anschließend eine sprachlich ebenfalls konzeptionell schriftliche Präsentation, daraus zu erarbeiten. GrU, so die These, bildet dergestalt einen aktualgenetischen Erwerbskontext zur Anbahnung konzeptionell schriftlicher Struktur- und Ausdrucksmittel.

## 3. Analysen

Grundlage der Analysen ist ein empirisches audio- und videobasiertes Datenkorpus, das GrU- und daran anschließende PIU-Phasen (hier: Ergebnispräsentationen der SuS vor der Klassenöffentlichkeit) in den Fächern *Deutsch*, *Geschichte* und *Mathematik* einer 5., 8. und 11. niedersächsischen Gymnasialklasse umfasst.<sup>6</sup> Im Folgenden wird anhand von Transkripten das sprachliche Verhalten von SuS in GrU und PIU unter der Fragestellung untersucht, inwieweit a) sprachliche Differenzierungsprozesse *zwischen* den beiden Rahmen vorzufinden sind sowie b) *innerhalb* eines Rahmens Indizien für sprachlichen Erwerb aufzufinden sind. Um diese Fragen beantworten bzw. um die betreffenden Fähigkeiten möglichst umfassend und empirisch fundiert beschreiben zu können, bezieht die Analyse verschiedene linguistische und gesprächsanalytische Beschreibungsebenen mit ein. Die hier vorgestellten

<sup>6</sup> Die Schule befindet sich im Norden Deutschlands, die SuS in der 5. Klasse sind i. d. R. ca. 10-11 Jahre, in der 8. Klasse 13-14 Jahre und in der 11. Klasse ca. 17 Jahre alt. Das Gymnasium ist die 'höchste' sekundäre Bildungsinstitution in Deutschland.

Analysen setzen einen Fokus auf lexikalisch-semantische sowie morphologisch-syntaktische Strukturen und betrachten dabei einige der in der Literatur genannten Phänomene konzeptionell schriftlicher Strukturen.<sup>7</sup> Dies sind im Bereich der **(Morpho-)Syntax** u. a.<sup>8</sup>

- komplexe und "komprimierte Syntax" (Polenz 1985; zit. nach Pohl 2007: 408);<sup>9</sup>
- Nominalisierungen;
- passivische Strukturen.

Im Bereich der **Lexik**

- Verben hinsichtlich ihrer Semantik;
- typisch konzeptionell schriftliche Verbtypen wie Präfix- und Präpositionalverben, reflexive Verben sowie Funktionsverbgefüge und Adjektiv-Verb-Kollokationen;
- Komposita.

Mit Blick auf die Analyse typischer konzeptionell schriftlicher Sprachstrukturen können zudem die "Versprachlichungsstrategien" (Koch & Oesterreicher 1986) herangezogen werden. An diesen ist mehrfach Kritik geübt worden, u.a. deshalb, da sie weder eigens definiert sind und nicht klar voneinander abgegrenzt sind, sich z. T. überschneiden.<sup>10</sup> Ich beziehe mich daher auf die nach Kleinschmidt (2015) um Redundanzen bereinigten, aber v. a. als Operationalisierungsdimensionen gefassten Parameter.<sup>11</sup> Die Sprachstrukturen der Schülerinnen und Schüler können auf dieser Basis u. a. hinsichtlich der Dimensionen

- *Integrationsgrad* (z. B. Nominalisierungen vs. Verbalisierungen<sup>12</sup>);

<sup>7</sup> Vgl. für die konzeptionell-schriftlichen, 'bildungssprachlichen' Struktur- und Ausdrucksmittel im Einzelnen u. a. Ahrenholz (2013) sowie Gee (2005).

<sup>8</sup> Einschränkend muss gesagt werden, dass die genannten linguistischen Merkmale deduktiv aus der Fachsprachen-Forschung übernommen wurden, wo sie aber primär an medial schriftlichen Texten festgestellt wurden. Medial *mündlich* wurden sie bislang m. W. nicht empirisch untersucht/belegt.

<sup>9</sup> Eine komplexe Syntax zeichnet sich durch die Verwendung vieler, ggf. verschachtelter Nebensätze aus, in einer komprimierten Syntax wird diese Komplexität innerhalb einzelner Phrasen bei gleichzeitig geringer Ausdifferenzierung von Nebensätzen (wenn überhaupt) realisiert.

<sup>10</sup> Vgl. u. a. Ägel & Hennig (2007) sowie Pohl (2016).

<sup>11</sup> Eine ausführliche Beschreibung der Operationalisierungsdimensionen findet sich in Kleinschmidt (2015).

<sup>12</sup> Ich beziehe mich mit den Begriffen *verbalisieren* resp. *Verbalisierung* sowie *nominalisieren* resp. *Nominalisierung* auf die in DaF-Kontexten üblichen Termini (vgl. u.a. Hall & Scheiner 2001) hinsichtlich syntaktisch-grammatischer Operationen. *Verbalisierung* bedeutet die Auflösung einer Nominalphrase in der Form, dass deren Kopf im neu gebildeten Satz die Funktion des Prädikats übernimmt. Bei einer *Nominalisierung* wird das Prädikat des Ausgangssatzes zur Nominalphrase des neu zu bildenden Satzes.

- *Komplexitätsgrad* (z. B. Partizipial-Adjektive; Derivationen und Kompositionen);
- *Planungsgrad* (z. B. Pausen)

sowie hinsichtlich typisch gesprochen-sprachlicher Strukturen wie z. B. *Linksherausstellungen* (Schwitalla 2012) untersucht werden.

Die folgenden beiden Fallbeispiele entstammen jeweils dem Fach *Geschichte*. Es wurde, um mögliche Entwicklungstendenzen aufzeigen zu können, auf Ausschnitte einer 5. und 11. Klasse zurückgegriffen, d. h. es wurden Beispiele aus den jeweils entgegengesetzten Polen der Entwicklungsspanne während der Gymnasialzeit ausgewählt. Für die fünften Klassen werden sich die Analysen dabei v.a. auf die Morpho-Syntax konzentrieren, da in der analysierten Arbeitsgruppe kaum Auffälligkeiten resp. Unterschiede zwischen GrU und PIU im lexikalischen Bereich aufzufinden waren. Für die 11. Klasse umfasste die Analyse sowohl den syntaktischen wie lexikalischen Bereich.

### 3.1 Fallbeispiel 1: Nilüberschwemmung (5. Klasse, Geschichte)

Das untersuchte Transkript stellt eine Gruppenarbeit mit anschließender Ergebnispräsentation im Klassenplenum einer fünften Klasse *Geschichte* zum Thema *Lebenswelt der alten Ägypter* dar. Die SuS haben die Aufgaben, 1. mit Hilfe des Darstellungstextes (medial-schriftlicher Input; s. Anhang) herauszuarbeiten, warum sich die Menschen am Nil angesiedelt haben und 2. zu überlegen, warum dies wichtig für die Herausbildung von Ägypten als Hochkultur war.

Zunächst ist festzuhalten, dass die SuS in der Gruppenarbeit den Quelltext nicht wörtlich übernehmen. Weiterhin fällt auf, dass die SuS von Anfang an in diesem Transformationsprozess um konzeptionell schriftliche Ausdrucksformen bemüht sind. Dies mag (auch) damit zusammenhängen, dass die beobachtete Gruppe ihre Formulierungen medial-schriftlich festhält und in der späteren Präsentation (teilweise) darauf zurückgreift. So ist der erste Formulierungsvorschlag des Sprechers ChWom5<sup>13</sup> eine komprimierte, integrative Präpositionalphrasen-Struktur (Dimension *Integrationsgrad*, s. o.), die durch die Auslagerung des verbalen Kerns in ein Partizipialadjektiv (Dimension *Komplexitätsgrad*, s. o.) entsteht:

(1) "durch den einmal im Jahr über die Ufer getretenen."

Dem Schüler gelingt die phrasale Einbettung der Struktur allerdings nicht: Der nominale Kopf (*Fluss Nil*) wird nicht realisiert, ebenso fehlt syntaktisch der Teilsatz, auf den sich das kausal gemeinte *durch*, das eigentlich bspw. *wegen* heißen müsste, bezieht. Sein Mitschüler BeLam5 versucht in einer weniger

<sup>13</sup> Die SuS wurden durch Siglen anonymisiert.

integrativen, komplexen Struktur, alle wichtigen Informationen syntaktisch einzubetten:

- (2) "Leute, die Ägypter haben am Nil gesiedelt, weil das ((unverständlich)) [...Nachfrage eines anderen Mitschülers; Anm. K.H.] ((17 s)) Weil der Boden durch den Nil so fruchtbar war."

Durch die Ausgliederung in einen kausalen Nebensatz (Dimension: *Integrationsgrad*; hier: geringere Integration als die Realisierung in einer Nominal- (NP) oder Präpositionalphrase (PP)) formuliert BeLam5 einen Satz, in dem alle syntaktischen Mitspieler realisiert werden. ChWom5 versucht direkt im Anschluss an diesen Turn erneut eine komprimierte Struktur, in der ihm nun zwar die phrasale Integration gelingt, allerdings die NP wieder nicht syntaktisch eingebettet ist:

- (3) "Einmal im Jahr über die Ufer tretenden Fluss Nil."

BeLam5 greift nach mehreren Formulierungsvorschlägen aus der Gruppe auf seine Strategie zurück, möglichst viele Informationen durch einen kausalen Nebensatz in den Satz zu integrieren:

- (4) "Ehm der Boden war so fruchtbar, weil der Nil einmal im Jahr eh jeden Juli •• über die/das Ufer tretet".

Nachdem die Gruppenmitglieder sich ihre schriftlich fixierten Vorschläge gegenseitig vorgelesen haben, präsentiert ChWom5 seine nun sowohl phrasal als auch syntaktisch integrierte Formulierung:

- (5) "Ehm die Ägypter haben sich am Nil eingesiedelt • durch den einmal über die Ufer tri/ • im Jahr über die Ufer tretenden Fluss Nil."

Die Pausen und Abbrüche deuten hier auf einen hohen Planungsaufwand (Dimension *Planungsgrad*) hin. Obgleich ChWom5 den Satz vorliest, ist dieser derart komprimiert, dass der Schüler selbst beim Vorlesen ins Stocken gerät. In der Vorstellung vor der Klassenöffentlichkeit präsentiert ChWom5 das Ergebnis der Gruppenarbeit:

- (6) "Wieso haben sie sich am •• Fluss Nil angesiedelt? ••• Weeiii durch den • einmal/ • ja weil der Fluss einmal im Jahr über die Ufer tritt •• und das einen fruchtbaren Boden und so eine gute Ernte gibt."

ChWom5, der bisher die komprimiertesten, konzeptionell schriftlichsten Formulierungen in der Gruppe vorgenommen hatte, greift nun nach einem Abbruch der komprimierten Struktur auf die Strategie von BeLam5 zurück, der die integrativen Strukturen in einen Nebensatz aufgelöst hatte. Dies ist auch deshalb besonders interessant, da ja ChWom5 seinen Text schriftlich fixiert hatte. Es scheint, als ob die syntaktisch anspruchsvolle Struktur, die ihm schon in der Gruppenarbeit nicht "über die Lippen wollte", zu kompliziert ist und er daher auf eine konzeptionell eher mündliche Struktur zurückgreift, die er nicht schriftlich festgehalten hatte, sondern spontan (und dennoch grammatisch wohlgeformt!) formuliert. Diese Struktur erlaubt ihm gleichzeitig, den Satz syntaktisch voll entfaltet und ohne Abbrüche zu beenden. Dass er die

komprimierte Struktur abbricht, mag daran liegen, dass er mit der Wiederholung der durch die Gruppe bearbeiteten Frage

(7) "Wieso haben sie sich am •• Fluss Nil angesiedelt?"

einleitet und damit die Präpositionalphrase, die syntaktisch vom verbalen Kern abhängig ist, im Vergleich zu seiner ursprünglichen Formulierung "Die Menschen haben sich am Nil angesiedelt" keinen direkten (sondern höchstens einen elliptisch realisierten und gedanklich zu konstruierenden) syntaktischen Anschluss hat.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf sprachliche Differenzierungsprozesse sagen, dass erstens die hier analysierten SuS diese durch die Transformation des Quelltextes in eigene medial-mündliche (und konzeptionell schriftliche) Formulierungen vollziehen. Zweitens zeigen die SuS in der Plenumspräsentation offensichtlich eine sprachliche Sensibilität bezüglich sprachlich korrekter Ausdrucksweisen und suchen ggf. Abbrüche oder grammatisch nicht wohlgeformte Äußerungen zugunsten einer weniger elaborierten Ausdrucksweise zu vermeiden. Mit Blick auf sprachliche Erwerbsprozesse lässt sich festhalten, dass die SuS am sprachlichen Ausdruck arbeiten und sich dabei an konzeptionell schriftlichen Ausdrucksformen orientieren (im Bereich der (Morpho-)Syntax z. B. komplexe und komprimierte syntaktische Strukturen). Diese gelingen nicht immer, dennoch oder gerade deshalb kann der GrU als Anbahnungs- und Probehandlungskontext dieser Struktur- und Ausdrucksformen gesehen werden, die die SuS im Plenum offenbar (ggf. wegen ihrer Unsicherheit in der Verwendung dieser Formen) zu vermeiden suchen.

### 3.2 Fallbeispiel 2: Bedingungen von Unterdrückung (11. Klasse, Geschichte)

Bei der hier untersuchten Klasse handelt es sich um einen Leistungskurs *Geschichte*. Thema der analysierten Doppelstunde ist die Revolutionstheorie von Marx und Engels. Die SuS haben die Aufgabe, ein "Schaubild, das die Geschichtsauffassung von Marx und Engels veranschaulicht" (Tafelanschrieb) anzufertigen. Sie erhalten dazu einen Original-Auszug (medial-schriftlicher Input) aus dem Manifest der Kommunistischen Partei (Stammen & Clasen (Hrsg.) 2009: 112; s. Anhang). In morphologisch-lexikalischer Hinsicht ist interessant, dass die SuS im GrU zunächst sehr alltagssprachlich aggregative Strukturen und konkrete Ausdrücke (keine Abstrakta) verwenden, die sie im Laufe des GrU immer stärker differenzieren (Dimension *Komplexitätsgrad*) und integrieren (Dimension *Integrationsgrad*). So fällt der Zugriff auf das im Text verwendete "neue Bedingungen der Unterdrückung" in der Gruppe wie folgt aus (in der Reihenfolge ihres Auftretens im Gesprächsverlauf): alltagssprachlich-aggregativ und konkret (in dem Sinne, dass die Aktanten genannt werden):

(8) "und danach •• gibts\_wieder Unterdrücker und Unterdrückte, nur in einer andern Form",

phrasale Integration und stärkere Abstraktion durch Nominalisierung:

(9) "Dann „noch neue Formen der Unterdrückung oder so.",

semantische Präzisierung durch Fachwort: "Neues System der Unterdrückung", morphologische Integration durch ein Determinativkompositum (Dimension *Komplexitätsgrad*):

(10) "Unterdrückungssystem".

In der Präsentation greifen die SuS – ähnlich wie in der 5. Klasse – nicht auf die komplexeste und komprimierteste Variante, sondern auf die 'einer Stufe davor', einem weniger starken *Komplexitätsgrad* zurück (Auflösung des Kompositums):

(11) "nem neuen System der Unterdrückung"

Im Folgenden wird für die 11. Klasse zusätzlich zu den für die 5. Klasse vorgestellten Analysen ein Vergleich von GrU und PIU hinsichtlich semantischer, lexikalischer und weiterer syntaktischer Unterschiede vorgenommen. Exemplarische Auswertungsgrundlage für die folgenden Analysen ist ein Transkriptausschnitt aus dem Gruppenunterricht mit einer Länge von 10 Äußerungen<sup>14</sup> und 84 Wörtern (ohne Füllwörter) sowie ein Ausschnitt aus der Präsentation, der mit 9 Äußerungen und 76 Wörtern (ebenfalls ohne Füllwörter) mit dem Ausschnitt des GrU im Umfang vergleichbar ist. Die beiden Ausschnitte entsprechen sich auch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung.

Strengt man einen onomasiologischen Vergleich der im GrU und PIU verwendeten Ausdrücke an, betrachtet man also ein und dasselbe semantische Konzept hinsichtlich seiner ausdrucksseitigen Realisierung, ergibt sich folgendes Bild:

<b>Semantisches Konzept</b>	<b>GrU</b>	<b>PIU</b>
<i>Folgebeziehung, Konsequenz</i>	und dann und danach	daraus resultiert; was sich dann niederschlägt in; im Folgenden
<i>Kreislauf der Unterdrückung</i>	gibts wieder Unterdrückte und Unterdrücker	letztendlich dann wieder bei der Zweiklassengesellschaft
<i>Konstanz im Wandel</i>	nur in einer anderen Form	neuen System der Unterdrückung
<i>Klassenkämpfe / Revolution als Konsequenz</i>	kann zu ner Revolution oder so was führen; und dann gibts en Klassenkampf	daraus resultieren Klassenkämpfe; eine revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft
<i>Spaltung der Gesellschaft</i>	Unterdrücker und Unterdrückte	Zweiklassengesellschaft, die setzt sich zusammen aus mehreren Unterdrückern und den Unterdrückten

Abbildung 3: Onomasiologischer Vergleich der verwendeten Ausdrücke in GrU und PIU

<sup>14</sup> Als Äußerungen werden mit Rehbein et al. (2004: 25) "Einheiten des Diskurses" verstanden, die "der Umsetzung illokutionärer und propositionaler Akte dienen" und die über "morpho-syntaktische (etwa: Wortstellung) wie intonatorische Kriterien (Tonhöhenverlauf, Zäsuren)" identifiziert werden.

Die SuS differenzieren offensichtlich sprachlich deutlich zwischen GrU und PIU: Im GrU drücken sie sich eher konzeptionell mündlich, im PIU eher konzeptionell schriftlich aus. So wird z. B. das Konzept der *Folgebeziehung/Konsequenz* im GrU mit "und dann und danach", im PIU dagegen mit "daraus resultiert", "was sich niederschlägt in" oder "im Folgenden" versprachlicht (Dimension *Komplexitätsgrad*).

Auch mit Blick auf die verwendeten Verben zeigen sich Unterschiede in GrU und PIU:

GrU	Anzahl	PIU	Anzahl
geben	6	geben	1
sein	2	sein	1
sagen	1	resultieren	1
können	1	sich zusammensetzen aus	1
führen zu	1	darstellen	1
		erzielen (Passiv)	1
		sich niederschlagen in	1

Abbildung 4: Verb-Verwendung in GrU und PIU

Außer "führen zu"<sup>15</sup> verwenden die SuS im GrU lediglich passpartout-Verben, in der Präsentation hingegen außer "sein" und "geben" lediglich 'bildungssprachliche' Verben wie *resultieren* oder *darstellen* (vgl. u.a. Gogolin/Lange 2011). Auch die Frequenz der Verben ist unterschiedlich: Während im GrU weniger Verben, diese dann aber hochfrequent verwendet werden (geringere Anzahl von *types* bei vielen *tokens*), werden im PIU mehrere Verben lediglich je ein einziges Mal verwendet (mehr *types* bei geringerer Anzahl von *tokens*). Auch mit Blick auf qualitative Unterschiede (vgl. hierzu auch die passivische Verwendung von "erzielen") wird dieses Bild bestätigt:

	GrU	PIU
Präfixverben	0	2
Präpositionalverben	0	2
Funktionsverbgefüge/ Adjektiv-Verb-Kollokation	0	3
Reflexive Verben	0	2

Abbildung 5: Verbtypen in GrU und PIU

<sup>15</sup> Dieser Ausdruck findet sich im späteren Verlauf des GrU, d. h. ggf. bereiten die SuS bereits die Präsentation vor; vgl. zu dieser These die Ausführungen zur immer stärker werdenden Konzeptionellen-Schriftlichkeit auf morphologisch-lexikalischer Ebene weiter oben.

Im GrU werden keine sog. 'bildungssprachlichen' Verben wie Präfix- oder Präpositionalverben, Funktionsverbgefüge oder Adjektiv-Verb-Kollokationen sowie reflexive Verben (vgl. Gogolin & Lange 2011) verwendet, im PIU treten diese dagegen gehäuft auf (Dimension *Komplexitätsgrad*).

Diese Differenzierung zwischen GrU und PIU zeigt sich auch auf der morpho-syntaktischen Beschreibungsebene:<sup>16</sup>

	GrU	PIU
Passiv / unpers. Wendungen	0	2
(komplexe) Nominalisierungen	0	3
Nebensatz	2 (20%)	3 (33%)
Nebensatz 2. Ordnung	1 (10%)	1 (11%)
Hauptsatz	7 (70%)	2 (22%)
Äußerungen ohne Verb	2	0

Abbildung 6: Differenzierung zwischen GrU und PIU auf morpho-syntaktischer Ebene

Im GrU verwenden die SuS kein Passiv und keine Nominalisierungen, im PIU treten diese hingegen vermehrt auf (Dimension *Integrationsgrad*). Bei der Verwendung der Nebensätze lässt sich sowohl für GrU als auch PIU festhalten, dass sie durch gesprochen-sprachliche Elemente wie Herausstellungen oder Partikeln wie "ja eigentlich" modalisiert werden. Im GrU fällt zudem auf, dass die zwei Nebensätze im GrU eine fast identische Struktur aufweisen:

- (12) "das Geschichtsverständnis is ja eigentlich nur, dass •• es"  
 "Und •• die • Geschichtsauffassung is ja eigentlich nur, •• dass sie wie gesagt"

D. h. im GrU liegt eine geringere *Type-Token-Ratio* als im PIU vor, wo unterschiedliche Nebensätze gebildet werden (u. a. Final- und Relativsätze). Der Nebensatz zweiter Ordnung wird durch ein *verbum dicendum* generiert. Im PIU sind die Nebensätze (Konsekutiv-, Relativ- und Finalsätze) dagegen konzeptionell schriftlich in die syntaktische Struktur eingebunden, der Nebensatz zweiter Ordnung ist ein wiederum in einen Relativsatz integrierter Relativsatz. Die unteren beiden dunkel hinterlegten Reihen der Tabelle zeigen Auswertungen *nähesprachlicher, konzeptionell mündlicher* Struktur- und Ausdrucksformen; hier sind die Ergebnisse invers: Hauptsätze treten vermehrt im GrU, seltener im PIU auf, Äußerungen ohne Verb gibt es nur im GrU (Dimension *Integrationsgrad*).

Zusammenfassend kann man für diese untersuchte Gruppe in der 11. Klasse festhalten, dass auch hier sprachliche Differenzierungsprozesse durch die Transformation des Quelltextes stattfinden. Zudem zeigen sich hier deutliche Differenzierungen auf allen untersuchten linguistischen Ebenen im Vergleich der beiden situativen Rahmen GrU und PIU. Mit Blick auf den aktualgenetischen

<sup>16</sup> Bezugsgröße der Prozentangaben sind die Äußerungen.

sprachlichen Erwerb lässt sich festhalten, dass sprachliche Differenzierungsprozesse hier vor allem auf der Ebene der semantischen Präzisierung sowie der morphologischen Integration stattfinden. Die SuS gehen allerdings derart souverän mit konzeptionell schriftlichen Strukturen um, dass sie diese im GrU nicht mehr ausprobieren, sondern ad hoc in der Präsentation verwenden können. GrU scheint hier nicht mehr als Anbahnungs- oder Probehandlungskontext genutzt zu werden.

#### **4. Fazit und Ausblick**

In dem vorliegenden, als sprachdidaktische Grundlagenforschung verstandenen Beitrag wurde untersucht, inwieweit in den beiden Unterrichtsformen *Gruppenunterricht* und *Plenumsunterricht* konzeptionelle Schriftlichkeit angebahnt bzw. von den SuS umgesetzt wird.

Es kann in den Analysen gezeigt werden, dass bei den untersuchten SuS einer 5. Klasse a) sprachliche Differenzierungsprozesse dahingehend stattfinden, dass die SuS den Quelltext sprachlich transformieren sowie b) in aktualgenetischer Erwerbsperspektive GrU als Anbahnungs- bzw. Probehandlungskontext nutzen, indem sie sich an komplexen und komprimierten, konzeptionell schriftlichen Struktur- und Ausdrucksmitteln orientieren und in der Gruppenarbeit erproben, teilweise aber noch daran scheitern. In der Plenumspräsentation greifen sie dagegen auf weniger elaborierte Strukturen zurück (möglicherweise, um Normverstöße zu vermeiden). Die in einer 11. Klasse analysierten SuS dagegen scheinen GrU nicht mehr als Anbahnungskontext zu nutzen. Hier zeigen sich vielmehr deutliche Differenzierungsprozesse zwischen den beiden Kommunikationsrahmen: Die SuS sprechen im GrU – auf allen untersuchten linguistischen Ebenen – stärker konzeptionell mündlich, im PIU dagegen konzeptionell schriftlicher. Auch ein onomasiologischer Vergleich der Ausdrücke in GrU und PIU untermauert dieses Bild. Ein möglicher Erklärungsansatz für diese zwei vorfindlichen Differenzierungsweisen zwischen den beiden Rahmen durch die in Klasse 5 und 11 analysierten SuS könnte sein, dass die SuS in Klasse 5 im GrU an konzeptionell schriftlichen Strukturen arbeiten und sie erproben, während die SuS in Klasse 11 derart souverän mit konzeptioneller Schriftlichkeit umgehen, dass sie sie situationsangemessen und mit einem Gefühl für sprachliche Differenzierung in unterschiedlichen Rahmen nutzen und GrU nicht mehr als Probehandlungskontext benötigen.

Die hier anhand von Fallbeispielen gewonnenen Ergebnisse resp. Hypothesen gilt es nun auf einer breiteren Datenbasis anhand des Korpus' zu überprüfen.

## BIBLIOGRAPHIE

- Ágel, V. & Hennig, M. (2007). Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In V. Ágel & M. Hennig (Hgg.), *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache* (pp. 179-214). Tübingen: Niemeyer.
- Ahrenholz, B. (2013). Sprache im Fachunterricht untersuchen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hgg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (pp. 87-98). Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearb. u. akt. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (pp. 129-151). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gee, J. (2005). Language in the Science Classroom: Academic Social Languages as the Heart of School-Based Literacy. In R. Yerrick & W. M. Roth (Hgg.), *Establishing Scientific Classroom Discourse Communities: Multiple Voices of Teaching and Learning Research* (pp. 19-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goffman, E. (1971). *Verhalten in sozialen Situationen*. Gütersloh: Bertelsmann-Fachverlag.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (pp. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gumperz, J. J. (1992a). Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (Hgg.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp. 229-252). Cambridge, New York: Cambridge University Press (Studies in the social and cultural foundations of language, no. 11).
- Gumperz, J. J. (1992b). Interviewing in intercultural situations. In P. Drew und J. Heritage (Hgg.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (pp. 302-327). Cambridge, New York: Cambridge University Press (Studies in interactional sociolinguistics, 8).
- Hall, K. & Scheiner, B. (2001). *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion – eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hee, K. (i. Dr.). Schülerkommunikation zwischen Nähe und Distanz. Entwicklungsaspekte in Plenar- und Gruppenphasen des Geschichtsunterrichts. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmelletin (Hgg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr.
- Kleinschmidt, K. (2015). Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache. Erste Ergebnisse einer Studie zur Adaptivität sprachlichen Handelns von Lehrer/-innen. In C. Bräuer & D. Wieser (Hgg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (pp. 199-226). Wiesbaden: Springer.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, Bd. 57 H. 1, 67-101.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hgg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (pp. 55-79). Tübingen: Stauffenburg.
- Rehbein, J. et al. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT* (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B, Nr. 56, Sonderforschungsbereich 538). Hamburg: Universität Hamburg.
- Schwitalla, J. (2012). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 4., neu bearb. und erw. Aufl.* Berlin: Schmidt (ESV basics, 33).
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlehrers: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hgg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (pp. 107-132). Tübingen: narr.

**Einbezogene Lehrwerke und Arbeitsmaterialien:**

- Regenhardt, H.-O. (2008). *Forum Geschichte 5/6. Niedersachsen. Von der Vorgeschichte zum frühen Mittelalter* (pp. 78-79). Berlin: Cornelsen.
- Stammen, T. & Clasen, A. (2009). Karl Marx: Das Manifest der Kommunistischen Partei. In K. D. Hein-Mooren, S. Kohser & J. Bretschneider (Hgg.), *Krise und Ende der römischen Republik. Krisen, Umbrüche und Revolution* (pp. 121-122). Bamberg: Buchner.

## Anhang

### Transkriptions-Konventionen

HIAT (Rehbein et al. 2004)

#### Notationen:

- kurzes Stocken
- Pause bis zu einer halben Sekunde
- Pause bis zu einer dreiviertel Sekunde
- ((2.1)) Pause ab einer Sekunde
- / Reparatur

**Tab. 1: Kommunikationsbedingungen nach Koch & Oesterreicher**

Nähe	Distanz
Dialogizität	Monologizität
Privatheit	Öffentlichkeit
Vertrautheit der Kommunikationspartner	Fremdheit der Kommunikationspartner
starke emotionale Beteiligung	geringe emotionale Beteiligung
Situations- und Handlungseinbindung	Situations- und Handlungsentbindung
referenzielle Nähe (origonaher Referenzbezug)	referenzielle Distanz (origonferner Referenzbezug)
geringe Planung; Spontaneität	hohe Planung; Reflektiertheit
freie Themenentwicklung	Themenfixierung

(in Anlehnung an Koch & Oesterreicher 1986)

## Quelltext Fallbeispiel 1

### Geschichte, 5. Klasse: Nilüberschwemmungen

#### Das Niltal wird besiedelt

##### Leben nach den Regeln des Flusses?

Als vor etwa 9000 Jahren die Warmzeit begann, trockneten große Teile Nordafrikas allmählich aus und wurden zur Wüste. Einige Menschen passten sich den erschwerten Bedingungen an und lebten mit ihren Viehherden als Nomaden in diesen kargen Gebieten. Jedoch die meisten Menschen verließen die Wüste und ließen sich als Bauern an den wasserreichen Ufern des Nils nieder.

Während der Regenzeit im Juni strömten aus Afrikas tropischen Gebieten ungeheure Wassermassen in den Nil. In dieser Zeit stieg der Wasserstand um 5 bis 7 Meter. Ende September, wenn der Nil in sein Flussbett zurückgekehrt war, blieb zu beiden Seiten des Ufers eine Schlammschicht zurück. Die Menschen erkannten schnell, dass diese Schlammschicht sehr fruchtbar war und sich besonders gut als Ackerboden eignete. Sie pflügten und wässerten die Äcker, säten Getreide und bauten vielerlei Pflanzen an. Vier Monate später konnten das Korn geschnitten, Linsen, Bohnen, Trauben, Datteln und Feigen geerntet werden. Danach lag das Land vier Monate lang brach.

Die Höhe der Flut entschied über „fette“ und „magere“ Jahre. Oft machte eine zu große Überschwemmung die Ernte zunichte, eine zu geringe hatte eine Hungersnot zur Folge. So konnte der Nil Segen oder Fluch sein.

Um sich von den Unwägbarkeiten des Nils unabhängig zu machen, mussten die Menschen Deiche, Kanäle und Staudämme bauen. Dazu war es notwendig, dass die Ägypter ihr Zusammenleben genau organisierten und die Arbeit untereinander aufteilten.

Überschwemmungen führten dazu, dass die Felder wieder neu vermessen werden mussten. Als natürliche Maßeinheiten verwandten die Ägypter Elle und Fuß. Aus der Feldvermessung entwickelte sich eine Wissenschaft, die von den Griechen später Geometrie genannt wurde.

Im Laufe der Zeit entdeckten die Ägypter, dass es von einer Nilüberschwemmung bis zur nächsten 365 Tage dauerte. Aus dieser Erkenntnis entwickelten sie einen Kalender, der im Prinzip noch heute Gültigkeit hat.



Textstelle: Geschichte, 5. Klasse: Nilüberschwemmungen (Regenhardt (Hg.) 2008: 78)

## Quelltext Fallbeispiel 2

### Geschichte, 11. Klasse: *Bedingungen von Unterdrückung*

Die großen modernen Revolutionen sind insofern Totalrevolutionen, als von ihnen alle Bereiche erfasst und in verschiedenem Grad dauerhaft umgeformt wurden. Ihnen kommen auch Ausstrahlung über ihren nationalen Ursprungsherd hinaus zu.

Theodor Schieder, Artikel „Revolution“, in: C. D. Kernig (Hrsg.), *Sowjetsystem und demokratische Gesellschaft. Eine vergleichende Enzyklopädie*, Bd. V, Freiburg/Basel/Wien 1972, Sp. 696

1. Beschreiben Sie die von Schieder genannten Typen des schnellen Wandels. Notieren Sie dazu die jeweiligen Charakteristika in einem Schaubild.
2. Erläutern Sie Schieders Modell, indem Sie selbst gewählte historische Beispiele untersuchen.
3. Entwickeln Sie eine eigene Definition des Begriffs „Revolution“.

#### M2

#### „Ein Gespenst geht um in Europa – das Gespenst des Kommunismus“

Karl Marx und Friedrich Engels schreiben vom Dezember 1847 bis Januar 1848 im Auftrag des „Bundes der Kommunisten“ das „Manifest der Kommunistischen Partei“; in der „Kampfschrift“ heißt es:

Es ist hohe Zeit, dass die Kommunisten ihre Anschauungsweise, ihre Zwecke, ihr Tendenzen vor der ganzen Welt offen darlegen und dem Märchen vom Gespenst des Kommunismus ein Manifest der Partei selbst entgegenstellen. [...]

#### *Bourgeois und Proletarier<sup>1)</sup>*

Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen. Freier und Sklave, Patrizier und Plebejer, Baron und Leibeigener,

<sup>1)</sup> „Unter Bourgeoisie wird die Klasse der modernen Kapitalisten verstanden, die Besitzer der gesellschaftlichen Produktionsmittel sind und Lohnarbeit ausnutzen. Unter Proletariat die Klasse der modernen Lohnarbeiter, die, da sie keine eigenen Produktionsmittel besitzen, darauf angewiesen sind, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, um leben zu können.“ Fußnote von Engels zur englischen Ausgabe von 1888.

10 Zunftbürger und Gesell, kurz, Unterdrücker und Unterdrückte standen in stetem Gegensatz zueinander, führten einen ununterbrochenen, bald versteckten, bald offenen Kampf, einen Kampf, der jedesmal mit einer revolutionären Umgestaltung der ganzen  
15 Gesellschaft endete oder mit dem gemeinsamen Untergang der kämpfenden Klassen. [...]

Die aus dem Untergange der feudalen Gesellschaft<sup>2)</sup> hervorgegangene moderne bürgerliche Gesellschaft hat die Klassengegensätze nicht aufgehoben. Sie hat  
20 nur neue Klassen, neue Bedingungen der Unterdrückung, neue Gestaltungen des Kampfes an die Stelle der alten gesetzt.

Unsere Epoche, die Epoche der Bourgeoisie, zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass sie die Klassengegensätze vereinfacht hat. Die ganze Gesellschaft spaltet sich mehr und mehr in zwei große feindliche Lager, in zwei große, einander direkt gegenüberstehende Klassen: Bourgeoisie und Proletariat. [...] Jede dieser Entwicklungsstufen der Bourgeoisie war begleitet  
30 von einem entsprechenden politischen Fortschritt. [...] Die Bourgeoisie hat in der Geschichte eine höchst revolutionäre Rolle gespielt. [...]

Das Bedürfnis nach einem stets ausgedehnteren Absatz für ihre Produkte jagt die Bourgeoisie über die ganze Erdkugel. [...] In demselben Maße, worin sich die Bourgeoisie, d.h. das Kapital entwickelte, in demselben Maße entwickelte sich das Proletariat. [...] Aber mit der Entwicklung der Industrie vermehrt sich nicht nur das Proletariat; es wird in größeren Massen zusammengedrängt, seine Kraft wächst, und es fühlt sie mehr. [...] [Die Bourgeoisie] produziert vor allem ihren eigenen Totengräber.

#### *Proletarier und Kommunisten*

[...] Der erste Schritt in der Arbeiterrevolution [ist] die Erhebung des Proletariats zur herrschenden Klasse, die Erkämpfung der Demokratie. [...] Das Proletariat wird seine politische Herrschaft dazu be-

<sup>2)</sup> *Feudalismus*: In dieser Gesellschaftsordnung des Mittelalters und der Frühen Neuzeit übt der adlige Lehnsherr richterliche, politische und militärische Herrschaftsfunktionen aus. Bürger und Bauern, der „Dritte Stand“, genießen den Schutz des Lehnsherrn, sind ihm aber zu Diensten und Abgaben verpflichtet und unterstehen seiner Herrschaft.



# Comportements d'autocorrection et d'hésitation manifestés par les apprenants de FLE au cours de conversations orales spontanées

**Hugues PÉTERS**

UNSW, Australia

School of Humanities and Languages, Sydney NSW 2052, Australie

[h.peters@unsw.edu.au](mailto:h.peters@unsw.edu.au)

There is a need for more precise descriptions of disfluency markers in the actual oral dialogic productions of learners of French as a foreign language to inform language pedagogy. This research aims at documenting communicative strategies used by learners of French when confronted with gaps in communication, namely phenomena of hesitation and repairs (repetition, self-correction and false start) occurring during SLA learners' spontaneous speech at different stages of proficiency. It is based on a longitudinal oral learner corpus of actual spontaneous speech by Jamaican learners of French. We will also compare the observed results with the descriptors available in the Common European Framework describing a conscious communicative strategy of self-correction and suggest pedagogical ways to improve oral communication.

**Keywords:**

CEFR, false start, fillers, French learner corpus, pause, repetition, SLA, self-repair

## 1. Introduction

Cette recherche vise à décrire de manière empirique les comportements d'hésitation et les stratégies discursives d'autocorrection, de répétitions et de faux départs, utilisées par des apprenants de français langue étrangère (FLE) au cours de conversations orales spontanées<sup>1</sup>. Elle se base sur l'analyse fine de données de trois apprenants de FLE, extraites d'un corpus oral et longitudinal de productions d'apprenants jamaïcains en contexte guidé. Le caractère longitudinal d'un tel corpus permet de décrire l'évolution des capacités d'expression orale relevant de stades différenciés de développement et de comparer entre eux des apprenants relativement moins avancés à d'autres plus avancés, et s'intéresse donc aux processus de différenciation des pratiques langagières en contexte d'enseignement. Ces comparaisons d'apprenants à apprenants nous permettront de déceler une évolution des comportements discursifs de reprise en fonction du niveau de compétence.

Dans une perspective didactique, il sera aussi utile de comparer nos résultats avec les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence (CECR 2001), qui identifient, entre le niveau B1 où l'apprenant peut "corriger les

---

<sup>1</sup> Je remercie les audiences de Genève et de Kingston, le Dr. Tabensky et deux évaluateurs pour leurs commentaires avisés.

confusions de temps qui ont conduit à un malentendu" et le niveau C1 où il peut "revenir sur une difficulté et reformuler ce qu'il veut dire sans interrompre complètement le fil du discours" (CECR 2001: 54), un niveau B2 où l'apprenant atteint un nouveau degré de conscience de la langue: il peut ainsi "corriger les fautes qui ont débouché sur des malentendus; prendre note des "fautes préférées" et contrôler consciemment le discours pour les traquer." (CECR 2001: 33). C'est sur la base d'un état des lieux plus précis de tels phénomènes d'autocorrection que l'on pourra éventuellement élaborer des applications pédagogiques pour améliorer les compétences conversationnelles en L2.

## 2. Recherche sur la parole spontanée

Les études de corpus ont montré que la parole spontanée est ponctuée de phénomènes dits d'hésitation qui passent normalement inaperçus: il s'agit de pauses silencieuses ou remplies (*euh*), d'allongements vocaliques, ainsi que, dans des proportions moindres et en mesure variable selon le locuteur et la langue, d'amorces ou de répétitions de mots ou de syntagmes, d'autocorrections phonétiques, lexicales ou grammaticales, et de faux départs impliquant l'abandon complet d'un énoncé, toutes traces du travail de formulation (TdF) d'un énoncé en temps réel (Candéa 2000). De tels phénomènes se retrouvent naturellement dans la parole spontanée des apprenants de langues étrangères ou secondes. Cependant, comme nous allons le voir, ils trahissent le caractère non natif de ces derniers, sont perçus par les interlocuteurs, et peuvent même gêner la compréhension.

Il existe un consensus parmi les chercheurs pour analyser ces phénomènes dans le cadre du modèle de production de Levelt (1989) adapté à l'acquisition d'une L2 (Kormos 2006; Segalowitz 2010), et pour en attribuer la cause à un manque d'automatisation des processus de recherche lexicale ou de programmation syntaxique, surchargeant la mémoire de travail des apprenants lors de l'encodage linguistique. Le locuteur doit en effet penser à ce qu'il va dire, planifier l'organisation de son discours, chercher ses mots, construire ses phrases et contrôler ce qu'il dit au fur et à mesure avec une mémoire de travail limitée. L'effort cognitif nécessaire à ce TdF donne lieu à des "hésitations" presque à chaque mot.

Temple (2000) démontre que les apprenants de FLE manifestent ces comportements à des taux significativement plus élevés que les natifs, comme le montre l'exemple suivant extrait de notre corpus:

- (1) et <il y a un> [-] &hum le gagnant &hum (.) yeah@s &euh peut [//] va &euh (.) faire un &hum (.) cd avec leurs chansons, quelque chose comme ça, &\*INV:oui, &euh oui.  
[0831\_Ex]<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Dans l'encodage des exemples, les deux premiers chiffres (08) représentent le code de l'apprenant, les deux suivants le niveau (21 = deuxième année, premier semestre), les lettres représentent la situation (Ex = Examen). Sur la ligne orthographique, le & indique des éléments

Pour exprimer une proposition simple (*le gagnant va faire un cd avec [ses] chansons*), le locuteur produit trois pauses brèves (.), des pauses remplies de type anglophone (&hum) ou francophone (&euh), des auto-évaluations (*oui, yeah@s*) avec une interférence de la L1, un faux départ (<il y a un> [/-/]), en l'occurrence une amorce d'énoncé incomplet, et une autocorrection (*peut [//] va*) qui substitue un auxiliaire d'aspect à un auxiliaire de mode: en bref, une accumulation de comportements discursifs pour résoudre des problèmes d'encodage, avec une fréquence telle que la compréhension en est rendue ardue, d'autant plus que le résultat final contient une erreur de choix de déterminant possessif, typique pour un anglophone.

En outre, Temple (2000) suggère une différence qualitative entre apprenants et natifs quant aux types de réparations effectuées. Ainsi note-t-elle que si, chez un natif, réparations et faux départs sont surtout des reformulations lexicales destinées à mieux exprimer sa pensée ou en raison du registre de langue, les autocorrections grammaticales, normalement absentes chez ce dernier, sauf lapsus ou accident, pullulent chez les apprenants. Ces observations sont raffinées par Hilton (2014) qui propose une analyse détaillée des phénomènes de pauses et des types de reprises sur la base d'un corpus symétrique d'apprenants/natifs de français/anglais L1-L2 en une tâche monologique de résumé à différents stades de compétence.

Dans la recherche en acquisition des langues secondes ou étrangères, les études de 'pausologie' sont le plus souvent liées à la question de la perception de l'aisance de parole (*fluency*) analysée de manière objective et quantifiable par des mesures temporelles de productions orales. Ainsi, dans son étude séminale, Lennon (1990) avait-il démontré que si le nombre moyen de mots entre deux pauses silencieuses ou la vitesse de parole élaguée (nombre de mots, sans les reprises, par unité de temps) correspondent à une impression d'aisance de parole par des examinateurs, aucune des stratégies discursives impliquant une modification de l'énoncé (répétition, autocorrection ou faux départ), prise isolément, n'est liée de manière directe à une telle perception (voir Freed (2000) et Préfontaine & Kormos (2016) pour des études, respectivement quantitative et qualitative, dans cette double perspective de production et perception en FLE). Selon Tavakoli & Skehan (2005), il faut distinguer trois aspects: la vitesse (*speed fluency*), les pauses silencieuses et remplies qui interrompent le flux (*breakdown fluency*) et les reprises et hésitations utilisées pour réparer le discours (*repair fluency*). De plus, parmi ces dernières, Olynyk et al. (1990) établissent une distinction entre reprises 'progressives' ou répétitions (auxquelles s'ajoutent les pauses remplies) qui, pour les natifs et les apprenants avancés, mais non pour les apprenants moins avancés, peuvent

---

transcrits phonétiquement ou non encodés sur la ligne morphologique. "&\*INV:oui" marque un encouragement en incise par l'investigateur et "&euh", une pause remplie. Les italiques ajoutés par l'auteur dans les exemples soulignent le phénomène illustré.

avoir un impact positif sur l'aisance de parole, et reprises 'régressives' (autocorrections et faux départs) qui ont normalement un impact négatif car elles contribuent au ralentissement du débit. Selon Witton-Davies (2010), il est clair qu'un taux excessif de reprises influe négativement sur la perception de facilité de parole, mais qu'une certaine quantité de répétitions pourrait en fait aider le locuteur à maintenir son rythme de parole en lui permettant notamment d'éviter des pauses à l'intérieur des énoncés. Enfin, même les autocorrections ne sont pas toujours jugées négativement, car les natifs semblent apprécier les efforts d'autocorrection d'apprenants de FLE (Préfontaine & Kormos 2016).

À quelques exceptions près telles que Michel (2011) ou Witton-Davies (2014) notamment, la recherche sur l'aisance de parole a été conduite sur des monologues. Le mode dialogique présente en effet des difficultés accrues en raison des tours de parole, interruptions et chevauchements divers, pour ce qui est du calcul du débit de parole. Tavakoli (2016) résume la spécificité des dialogues par rapport aux monologues: débit plus rapide, pauses plus courtes à l'intérieur des énoncés (mais en nombre identique), augmentation du nombre de pauses remplies, diminution du nombre de reprises, et impression globale d'aisance de parole accrue. Ces caractéristiques manifestent chez un locuteur l'avantage d'utiliser le temps de parole de son interlocuteur pour planifier sa propre intervention ainsi que la prise en compte des besoins de cet interlocuteur. Une meilleure connaissance de la parole en interaction, le mode de communication le plus fréquent et le plus naturel, est de première importance pour l'enseignement de la communication orale.

La présente recherche, par l'étude d'un corpus de productions orales de FLE en interaction, se penche sur la description des stratégies discursives d'hésitations et d'autocorrections employées au cours de conversations spontanées, liant cette analyse à des considérations d'ordre pédagogique.

### **3. Méthode**

#### **3.1 Corpus de FLE**

Les données de cette étude préliminaire proviennent d'un corpus oral et longitudinal de productions de dix apprenants jamaïcains de FLE enregistrés six ou sept fois chacun sur une période de 18 mois au cours de leurs études à l'Université des Indes Occidentales, Mona, en Jamaïque (Péters 2009)<sup>3</sup>. Les entretiens ont été transcrits, annotés et encodés selon les procédures de CHILDES avec une ligne de décomposition morphologique en dessous de chaque ligne de transcription orthographique (MacWhinney 2000). De plus,

---

<sup>3</sup> Ce corpus a initialement été constitué pour étudier l'influence des L1 en contexte diglossique sur la morphosyntaxe des productions orales en L2. Faute d'espace, je réfère le lecteur à Péters (2014). D'emblée, néanmoins, s'est posée la question de la transcription des pauses et reprises, inhérente au système de CHILDES.

chaque ligne de transcription a été liée à la séquence sonore correspondante. Ce corpus contient 33.527 mots d'apprenants.

La présente étude se limite à l'analyse de deux séries d'entretiens de trois apprenants (L08, L18 et L20), en tête à tête avec l'investigateur, à un an d'intervalle, à la fin du premier semestre de la deuxième année (II1) de leur bachelor et à la fin du premier semestre de leur troisième année (III1), pour un total de 4,299 mots d'apprenants.

### 3.2 *Entretiens*

Les sujets de conversations au niveau II1 étaient une discussion impromptue autour d'une personnalité, suivie d'une discussion sur le déroulement des études, les activités de loisir, les vacances et les projets d'avenir. L'entretien au niveau III1 était constitué d'une conversation similaire, suivie d'activités guidées: narration d'une bande dessinée courte, obtention de formes interrogatives par un jeu de devinette, description d'une personnalité à l'aide d'affirmations et de négations, jeu de rôles sur une réalité sociale familière.

### 3.3 *Participants*

Les participants constituent un groupe homogène de locuteurs jamaïcains caractérisés par une diglossie anglais-créole jamaïcains, tous apprenants de français en contexte guidé, n'ayant jamais visité de pays francophone au moment des entretiens, et inscrits dans les mêmes cours de français à l'université. Ces apprenants avaient néanmoins des expériences distinctes d'étude de FLE avant de commencer leur programme universitaire: L08, ayant quelques notions d'espagnol, s'était mis à l'étude du français à l'université par un cours intensif d'un an de 250 heures, L18 avait étudié le français au lycée pendant quatre ans avec un nombre d'heures de contact estimé à 250 heures et L20 avait étudié le français et l'espagnol ensemble pendant 6 ans.

Ces trois apprenants ont été sélectionnés en fonction de leur niveau de compétence bien distinct, que je qualifierai d'élémentaire (L18), d'intermédiaire (L08) et d'avancé (L20), établi sur la base de la mesure de la diversité lexicale D calculée sur la ligne morphologique élaguée, c'est-à-dire sans hésitations ni reprises<sup>4</sup>. Nous avons en outre éliminé de ce calcul les mots inintelligibles, les emprunts à la L1 et les répétitions immédiates au mot à mot de l'investigateur.

Plus le résultat de VOCD est élevé, plus l'étendue du vocabulaire actif du locuteur est importante. Le premier locuteur (VOCD = 33.36/55.98) est en dessous du deuxième (48.83/62.90) et ce dernier en dessous du troisième (57.12/77.53), même si nous observons des chevauchements entre la mesure

---

<sup>4</sup> Le programme VOCD (McKee et al. 2000) intégré au système CHILDES donne une mesure de diversité lexicale D moins sensible à la longueur du texte considéré que la simple mesure du rapport Type-Occurrence (*Type Token Ratio TTR*). Pour cette dernière, en effet, plus le texte est long, plus le TTR tend à diminuer, comme pour L08, entre le niveau II1 et le niveau III1.

en troisième année des moins avancés et la mesure en deuxième année des plus avancés. Ce chevauchement est naturel vu que les sujets de conversations au niveau III1 sont plus diversifiés et que la compétence des étudiants s'est améliorée en un an.

	L18	L08	L20
II1	33.36	48.83	57.12
TTR	$138 \div 543 = 0.254144$	$151 \div 520 = 0.290385$	$152 \div 458 = 0.331878$
III1	55.98	62.90	77.53
TTR	$201 \div 667 = 0.301349$	$237 \div 832 = 0.284856$	$233 \div 595 = 0.391597$

Fig.1: Mesure de VOCD sur la ligne morphologique.

## 4. Catégorisation des reprises

Le corpus de production orale nous permettra d'explorer les facteurs quantitatifs et qualitatifs de trois types de reprises effectuées dans les six entretiens sélectionnés: répétitions, autocorrections et faux départs.

### 4.1 Répétition

Par la catégorie des répétitions, codées [/], nous entendons les répétitions identiques et contiguës de mots ou de syntagmes. Les répétitions sémantiquement signifiantes (*très très*) ou d'usage courant (*oui oui*), ainsi que les amorces de mot, transcrites phonétiquement sur la ligne principale en code SAMPA<sup>5</sup> et précédées d'un & (&Ze en 2d), ne sont pas incluses.

- (2) a. *ils [/] ils n' ont pas la passion pour [/] pour des [/] des [/] des sujets [1821]*  
 b. *<c'est> [/] (.) c'est ennuyeux [//] très ennuyeux [1831]*  
 c. *il y a <beaucoup de personnes> [/] 0 [=! click of the tongue] beaucoup de personnes gentilles [2031]*  
 d. *&Ze j'étudie [...] et <j'aime> [/] (.) &euh (.) j'aime le politique [1821]*

La séquence d'origine répétée est généralement d'un ou deux, voire de trois mots (*beaucoup de personnes*). Des pauses, des "&euh", des phénomènes non linguistiques (toux, clic), voire des interférences ponctuelles de l'interlocuteur, peuvent intervenir entre les deux parties de la répétition.

Les répétitions de (séquences de) mots outils (MO) (en 2a-b): déterminants, pronoms, prépositions, conjonctions, auxiliaires ou "pro. + aux.", "prép. + dét.", etc. sont de loin les plus fréquentes (207/245, 84.49%) par rapport à celles de (syntagmes contenant des) mots pleins (MP) (en 2c-d): catégories lexicales ouvertes (verbes, noms, adjectifs) (38/245, 15.51%). Cela indique la difficulté du travail cognitif de recherche lexicale des MP<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Le code SAMPA (Speech Assessment Method Phonetic Alphabet) est un alphabet phonétique international lisible à la machine (voir MacWhinney 2000).

<sup>6</sup> Les appellations 'mots outils' ou 'mots pleins' sont utilisées à la suite de Candéa (2000) par facilité didactique.

En outre, les répétitions de MO peuvent être doubles, voire triples:

- (3) a. ils *ne* [/] *ne* [/] *ne* sont pas *son* [/] *son* [/] *son* sujet [1821]  
 b. *les* [/] *les* [/] *les* [/] *les* services sociales [1831]

Chez les natifs, ces répétitions multiples sont d'habitude suivies d'un mot générique (*chose, mec, faire, etc.*) (Candéa 2000: 329), mais chez les apprenants, elles dénotent simplement une difficulté accrue dans la recherche de vocabulaire. Ces répétitions multiples sont d'ailleurs le fait de l'apprenant le plus faible, L18, qui en produit 20 (dont 2 triples) sur les 22 instances notées.

Lorsqu'il y a répétition de syntagme incluant un MP, un locuteur natif répètera les éléments dépendants précédant la tête du syntagme: notamment le pronom avec le verbe. En revanche, chez les apprenants se remarque fréquemment l'oubli du pronom clitique devant le verbe:

- (4) ils &hum (.) *enseignant* [/] *enseignant* &hum créole Jamaïcain [0831]

L08 et L18 oublie systématiquement le pronom personnel de troisième personne lors des trois cas de répétition d'un syntagme à verbe plein qu'ils produisent. Leur attention complète semble accaparée par le choix des verbes (*enseigner, améliorer, réaliser*), pourtant relativement fréquents, et de leur complément. C'est une indication de la faiblesse d'analyse morphosyntaxique des clitiques, assez typique chez des locuteurs anglophones qui ré-analysent les clitiques du français comme des pronoms forts. Néanmoins, ces mêmes apprenants n'omettent normalement pas les pronoms devant auxiliaires, ni à la première personne devant des verbes pleins<sup>7</sup>.

#### 4.2 Autocorrection

Lors d'autocorrections immédiates, codées [/] (ou [///] pour des reformulations syntaxiques ou lexicales), l'apprenant se reprend immédiatement après avoir perçu une erreur. Comme chez les natifs, il peut s'agir de modifications liées au registre (5a) (1 occurrence de ce type), au choix du genre du déterminant (5b) (11 occurrences), à une élision (5c) (16 occurrences), à une correction phonétique (5d) (4 occurrences), à l'ajout d'un modifieur pour préciser sa pensée (5e) (6 occurrences) ou à une substitution lexicale (5f) (14 occurrences):

- (5) a. <tu sais> [/] *vous savez* qu'est saramaccan ? [0831]  
 b. c'est *le* [/] *la* chanteuse principale de la groupe [2021]  
 c. et je [/] (.) *je* [/] *j'aime* son ténacité ? [1821]  
 d. il (.) ne peut pas <&z amuser> [/] &\*INV:hm *s'amuser* [1831]  
 e. c'est *ennuyeux* [/] *très ennuyeux* [1831]  
 f. <j'aime> [///] <je voudrais> [/] <je voudrais> [///] *j'aimerais* lire [0821]

<sup>7</sup> Il y a cependant trois cas d'omission devant auxiliaire en contexte interrogatif ou négatif sur les 21 exemples relevés. Cela se confirme dans les autres entretiens de ces apprenants.

Mais, à la différence des natifs, les apprenants font des corrections de traits morphosyntaxiques de genre (6a) (6 occurrences de ce type), de temps (6b) (11 occurrences), d'accord sujet verbe (6c) (2 occurrences), ou des reformulations syntaxiques par ajout ou suppression de mots, changement de structure avec ou sans substitution lexicale (6d) (16 occurrences) et d'autres modifications: choix de déterminant (8 occurrences) ou de préposition (7 occurrences), de nombre (7 occurrences), d'auxiliaire (4 occurrences), de polarité (4 occurrences), de pronom relatif ou interrogatif (2 occurrences), de personne (1 occurrence) ou de forme du verbe (6e) (1 occurrence), toutes corrections que les natifs ne font d'habitude pas, soit qu'ils ne fassent pas ce genre d'erreurs, soit qu'elles passent inaperçues dans le flux de la parole.

- (6) a. quelle est <son nationalité> [//] *sa &na nationalité ?* [0831]  
 b. <j'assiste> [//] *j'ai assisté* [2021]  
 c. tous les enfants <doit aller> [//] *doivent aller* à l'école [1831]  
 d. <elle était un [/] un film> [///] *elle était dans un film* [0821]  
 e. *j'ai apprend* [//] *appris* [0831]

La séquence d'origine autocorrigée par l'apprenant est généralement d'un ou deux mots, mais peut aller jusqu'à cinq mots (voir (7a) ci-dessous).

Notons que les apprenants ne perçoivent qu'une partie des erreurs qu'ils produisent. De plus, un trait particulièrement saillant quoique minoritaire (21/122, 17.21%) de ces reprises que les apprenants font afin de corriger une erreur qu'ils ont perçue est que certaines introduisent une erreur autre, voire rendent incorrecte une forme qui était correcte (ou partiellement correcte): par exemple l'accord sujet verbe en (7a) ou le pronom relatif sujet en (7b):

- (7) a. *j' <ai toujours allé à Carib> [//] &\*INV:et: va [/] va toujours à Carib* [1831]  
 b. un communauté <qui s'appelle Name\_Of\_Community> [//] &\*INV:hmhm &euh *que s'appelle Name\_Of\_Community* [1831]

On assiste parfois à des errements dans la recherche de grammaticalité ou de précision lexicale, l'apprenant semblant tester ses connaissances en passant d'une forme à l'autre:

- (8) a. je n'aime pas *coûter* [///] *couper* [///] *coûter* d'argent [1821]  
 b. *son* [//] <sa père> [//] &hum *son père* [2021]

Le résultat final de la correction dépend de l'état du moniteur grammatical<sup>8</sup>.

Ces autocorrections, selon le CECR (2001), constituent une stratégie discursive consciente et intentionnelle. Ceci est confirmé par un comportement typique des apprenants jamaïcains de s'excuser d'avoir fait une erreur:

<sup>8</sup> Le Moniteur grammatical est, selon Krashen (1982), un module d'autocontrôle conscient, constitué de règles explicites apprises par l'apprenant. Comme noté par un évaluateur, cela pose la question de la norme enseignée aux apprenants.

- (9) les <lire que j'aime> [/] &hum livres, *désolée*, que j'aime &hum sont &hum fantastiques [0821]

Tout cela ouvre une fenêtre aussi bien sur l'état de la compétence lexicogrammaticale inconsciente que sur l'état du moniteur grammatical conscient.

### 4.3 Faux départ

Un faux départ, codé [/ -], représente la situation d'un énoncé interrompu et laissé inachevé, suivi d'un redémarrage avec un nouvel énoncé lexicalement et syntaxiquement distinct.

- (10) a. <j'aime> [/ -] elle me plaît [0811]  
 b. <mais c'est> [/ -] je ne sais pas &hum pourquoi, *mais* &hum c'est probablement à cause du fait que Beyoncé, <elle est> [/] &hum mm elle est dans les films maintenant [2021]

Blanche-Benveniste (2010: 53) identifie des "productions par bribes" au cours desquelles, souvent après une incise ou une modalisation, le locuteur reprend plus loin la construction qu'il semblait avoir abandonnée (comme en 10b).

Chez des apprenants, les faux départs qui se terminent sur un MO sont souvent liés à un problème insoluble de recherche lexicale ("alcoolique" en 11a), qui peut déboucher sur une impasse (en 11b). En (12), le locuteur gagne du temps en se posant des questions en aparté, comme indiqué par la baisse d'intonation (du formant F0), jusqu'à trouver le mot recherché.

- (11) a. <il est un> [/ -] il boive trop de vin [0831]  
 b. mm *je* [/ -] par exemple, quand les autobus passent sur la route, *je* +... [0831]

#### (12) Transcription: Extrait de 0831\_Conv

- 01 \*STU: <c'est> [/ -], comment [/] comment dit on?  
 02 \*STU: quel est le nom de &sE langue [/], cette langue?  
 03 \*STU: <c'est un> [/ -] (..) saramaccan !

## 5. Synthèse

Le tableau récapitulatif qui suit présente, par apprenant et par niveau, le nombre de répétitions et de reprises régressives (autocorrections et faux départs mis ensemble) et, entre parenthèses, le nombre de mots inclus dans les séquences d'origine du phénomène considéré, ainsi que, sur une deuxième ligne, la fréquence en mots des différents phénomènes, c'est-à-dire le nombre moyen de mots qui apparaissent entre deux occurrences d'un type de reprise (nombre total de mots prononcés divisé par le nombre d'occurrences + 1 de reprises) et, entre parenthèses, le pourcentage de mots inclus dans les séquences d'origine de reprises par rapport au nombre total de mots d'apprenants produits (voir Witton-Davies (2010) pour l'utilité de distinguer ces deux mesures).

Pour les répétitions, il n'y a aucune évolution individuelle entre les niveaux II1 et III1: les trois locuteurs ont des fréquences stables entre ces niveaux. Les répétitions sont néanmoins plus longues en III1 comme le montre le

pourcentage de mots de segments originaux (ainsi, pour L20, les mots répétés représentent 5.44% du nombre total de mots produits en II1 et 7.37% en III1). L'accroissement proportionnel du nombre de mots repris est dû aux répétitions de séquences plus longues (de MO ou de MP).

	L18	L08	L20
II1: # total de mots produits	689	596	551
# de répétitions (# de mots)	71 (79)	16 (21)	23 (30)
Fréquence (% de mots)	9.56 (11.46%)	35.05 (3.52%)	22.95 (5.44%)
# de repr. régressives (# de mots)	25 (37)	17 (34)	26 (47)
Fréquence (% de mots)	26.5 (5.37%)	33.11 (5.70%)	20.40 (8.52%)
III1: # total de mots produits	832	953	678
# de répétitions (# de mots)	79 (102)	27 (40)	29 (50)
Fréquence (% de mots)	10.4 (12.25%)	34.03 (4.19%)	22.6 (7.37%)
# de repr. régressives (# de mots)	36 (68)	29 (55)	13 (24)
Fréquence (% de mots)	22.48 (8.17%)	31.76 (5.77%)	48.42 (3.53%)

Fig.2: Fréquence des reprises et pourcentage de mots repris.

En outre, un des locuteurs, L18, produit plus de la moitié des répétitions (150/245) avec une fréquence moyenne d'une répétition tous les 10.07 mots au total, deux fois plus que L20 et trois fois plus que L08. Cela pourrait être dû au niveau de compétence: les étudiants les plus faibles répétant plus que les étudiants les plus avancés. Mais cette tendance ne se confirme pas entre L08 et L20, puisque L20 pourtant plus avancé que L08 produit proportionnellement plus de répétitions que ce dernier.

Il est utile ici de prendre en compte la fréquence des pauses remplies (*euh*, *hum*) en parallèle avec le nombre de répétitions, car ces diverses marques d'hésitation remplissent de fait la même fonction (Witton-Davies 2014): faire avancer le discours en évitant les pauses silencieuses, en même temps qu'on en planifie la suite.

	L18	L08	L20
II1: Fréq. (# de euh/hum/total)	11.29 (56/4/60)	6.54 (18/72/90)	9.83 (15/40/55)
III1: Fréq. (# de euh/hum/total)	10.02 (78/4/82)	10.95 (29/57/86)	12.32 (22/32/54)

Fig.3: Fréquence des pauses remplies.

Le locuteur L08 en produit beaucoup plus que les deux autres en II1 (une tous les 6.54 mots en moyenne) et plus que L20 en III1. Ce qui suggère que le choix de l'une ou l'autre marque peut faire partie du style d'un locuteur indépendamment de sa compétence en L2.

Quant aux reprises régressives, seul L08 a une fréquence relativement stable entre les deux niveaux. L20 produit deux fois moins de ces reprises en III1 qu'en II1 (passant d'une reprise régressive tous les 20.40 mots à une tous les 48.42 mots) et L18 en produit un peu plus (fréquence de 26.5 à 22.48) et de plus longues (de 5.37% à 8.17% des mots produits). En outre, L08 aux deux niveaux et L20 en II1 produisent plus de reprises régressives que de répétitions alors

que les natifs en produisent normalement moins (Candéa 2000, Hilton 2014). Cela pourrait correspondre chez les apprenants à une étape de prise de conscience accrue des erreurs suite au développement de connaissances plus sûres et donc à un accroissement des autocorrections. L20 produisant moins d'autocorrections au niveau III1 indiquerait alors une intégration plus poussée de ses connaissances menant à une diminution du nombre d'erreurs.

## 6. Conclusion

Dans cette recherche basée sur une analyse de corpus longitudinal de productions orales d'apprenants de FLE, nous avons décrit les reprises effectuées en conversations spontanées et observé que la fréquence de répétitions et de pauses remplies reflèterait un style personnel stable du locuteur, que les autocorrections conscientes sont surtout utilisées pour corriger des traits morphosyntaxiques, la fréquence de ce comportement étant vraisemblablement liée au développement du système grammatical, qu'un faux départ s'avère souvent causé par une recherche lexicale infructueuse, et que c'est bien un faisceau de facteurs (reprises et pauses remplies ensemble) plutôt qu'un facteur séparé qui peut être corrélé à la maîtrise langagière et à la perception d'une difficulté d'expression.

Ces observations permettent de mieux cerner la nature des stratégies intentionnelles de contrôle et d'autocorrection explicitement relevées par le CECR reposant sur des règles explicites contenues dans le moniteur grammatical, dont une étape est la prise de conscience accrue par l'apprenant de (certaines de) ses erreurs et dont l'étape ultime est la capacité de l'utilisateur à contrôler consciemment sa production et à se corriger sans heurt. Pour qu'elles passent inaperçues, l'apprenant devra produire moins d'autocorrections de traits morphosyntaxiques et plus de nature lexicosémantique. Cette évolution passe par le développement du système lexicogrammatical sous-jacent qui lui permettra de ne plus faire d'erreurs morphosyntaxiques en premier lieu et de se concentrer sur la tâche de préciser sa pensée. Néanmoins, il est utile avant ce stade de veiller à lire les réactions de l'interlocuteur, afin de ne pas multiplier les autocorrections qui ne sont nécessaires que lors d'un malentendu (et aussi, inutile de s'excuser) afin de ne pas interrompre le fil du discours.

Si les répétitions, surtout de MP, voire les pauses remplies de type francophone (*euh* plutôt que *hum*), utilisées avec modération, ne sont pas toujours néfastes à l'aisance de parole lorsqu'elles remplacent des pauses silencieuses à l'intérieur d'un énoncé, les apprenants peuvent être amenés à prendre conscience de ces phénomènes infra-conscients dans leurs comportements langagiers (par exemple, par l'analyse de leurs propres productions spontanées). Des recommandations pédagogiques pourraient aussi encourager l'adoption de stratégies réduisant l'usage des hésitations et reprises

lorsqu'il s'agit de gérer des difficultés dans l'activation du vocabulaire ou de la construction adéquate. Outre les bénéfices démontrés du temps de préparation ou de la répétition de tâche sur l'aisance de parole (de Jong & Perfetti 2011), ces stratégies pourraient faire l'objet d'un entraînement spécifique en classe de langue, notamment quant à l'emploi d'un répertoire de locutions toutes faites (*comment dit-on?, je ne sais pas pourquoi mais...*) ou de connecteurs (*eh bien, bon, okay*) (Dörnyei 1995; Tavakoli et al. 2016). En outre, le traitement de l'autocorrection soulève la question de la place de la norme dans la conception de l'enseignement et oblige l'enseignant(e) à choisir l'aspect privilégié de la performance à développer à un moment donné: la correction grammaticale (quelle norme et pour qui ?), la complexité syntaxique ou, plus à propos, l'aisance de parole.

Finalement, l'examen de l'ensemble du corpus devrait nous aider à affiner nos observations notamment en comparant les situations de communication informelles à celles en contexte d'examen. Le stress de cette dernière situation devrait normalement accroître le nombre de marques de TdF.

## BIBLIOGRAPHIE

- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Candéa, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits "d'hésitation" en français oral spontané*. Thèse de doctorat, Université de Paris III.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- de Jong, N. & Perfetti, C. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning* 61(2), 533-568.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-85.
- Freed, B. (2000). Is fluency, like beauty, in the eyes and ears of the beholder? In H. Riggenbach (éd.), *Perspectives on fluency* (pp. 243-265). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hilton, H. (2014). Oral fluency and spoken proficiency: considerations for research and testing. In P. Leclercq, A. Edmands & H. Hilton (éds.), *Measuring L2 proficiency: Perspectives from SLA* (pp. 27-51). Bristol: Multilingual Matters.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Préfontaine, Y. & Kormos, J. (2016). A qualitative analysis of perceptions of fluency in second language French. *International Review of Applied Linguistics*, 54(2), 151-169.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL. *Language Learning*, 40(3), 387-417.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKee, G., Malvern, D. & Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and Linguistic Computing*, 15(3), 323-337.
- Michel, M. (2011). Effects of task complexity and interaction on L2 performance. In P. Robinson (éd.), *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance* (pp. 141-173). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

- Olynyk, M., D'Anglejan, A. & Sankoff, D. (1990). A quantitative and qualitative analysis of speech markers in the native and second language speech of bilinguals. In R. Scarcella, R. Anderson & S. Krashen (éds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 139-155). Rowley, MA: Newbury House.
- Péters, H. (2009). Développement d'un corpus oral d'apprenants. *UPR Working Papers in Linguistics*, 2(2), 21-32.
- Péters H. (2014). Étude sur la complémentation infinitive des verbes de déplacement sur la base d'un corpus de productions orales d'apprenants jamaïcains de FLE et suggestions pédagogiques. In L. de Serres, F. Ghillebaert, P-A. Mather & A. Bosch (éds.), *Aspects culturels, linguistiques et didactiques de l'enseignement-apprentissage du français à un public non-francophone* (pp.62-84). Québec: Association Internationale des Études Québécoises.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics*, 54(2), 133-150.
- Tavakoli, P., Campbell, C. & McCormack, J. (2016). Development of speech fluency over a short period of time: Effects of pedagogic intervention. *TESOL Quarterly*, 50(2), 447-471.
- Tavakoli, P. & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure and performance testing. In R. Ellis (éd.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 239-277). Amsterdam: John Benjamins.
- Temple, L. (2000). Second language learner speech production. *Studia Linguistica*, 54(2), 288-297.
- Witton-Davies, G. (2010). The role of repair in oral fluency and disfluency. *Selected papers from the 19<sup>th</sup> international symposium on English teaching* (pp. 119-129). Taipei: Crane Publishing.
- Witton-Davies (2014). Oral fluency development over four years at a Taiwanese university. *Selected Papers from the 23<sup>rd</sup> international symposium on English teaching* (pp. 134-145). Taipei: Crane Publishing.

## Annexes

### Conventions de transcription

Nous suivons les conventions de CHAT du système CHILDES (MacWhinney 2000)

#### Notation de la parole

&	transcription phonétique	(.) (..)	micro-pauses
&=laugh	évènement non linguistique	xx	segment inaudible
< >	délimitation des phénomènes	:	allongement vocalique
[/]	répétition	[//] [///]	autocorrection
[-]	faux départ	@s	emprunt à la L1



# Mündliches Argumentieren im Spannungsfeld zwischen Kollaboration und Abgrenzung – Zu lokalen Gruppenidentitäten in schulischen Einigungsdiskussionen

## Judith KREUZ

Pädagogische Hochschule Zug  
Zentrum Mündlichkeit  
Zugerbergstrasse 3, 6301 Zug, Schweiz  
judith.kreuz@phzg.ch

## Vera MUNDWILER & Martin LUGINBÜHL

Universität Basel  
Deutsches Seminar  
Nadelberg 4, 4051 Basel, Schweiz  
vera.mundwiler@unibas.ch, martin.luginbuehl@unibas.ch

Children who engage in argumentative peer-discussions also negotiate their identities at the same time. We discuss two case studies to show the relationship between children's persuasive practices and their claims of identity in interaction. Our findings show that children aged between 7 and 14 flexibly adapt persuasive strategies to different situations (e.g. collaborative vs. confrontational), that they respectively use diverse linguistic resources (e.g. reasoning, directives, prosody etc.), orient to their recipients and display various roles.

### Keywords:

oral argumentation, peer discussions, conversation analysis, conflict, disagreement, identity and relationship management.

## 1. Einleitung<sup>1</sup>

Mündliches Diskutieren von Grundschulkindern ist nach wie vor kaum untersucht (zum schulischen Diskutieren auf Sekundarstufe II vgl. z.B. Grundler 2011; Krelle 2014; Spiegel 2006). Mit dem laufenden Nationalfondsprojekt "Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule: Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe" wollen wir diese Lücke schliessen. Wir fokussieren im folgenden gesprächsanalytischen Beitrag den Zusammenhang zwischen dem mündlichen Argumentieren und der Aushandlung von Gruppenidentitäten. Dabei geht es im Wesentlichen um Gruppenbildungsprozesse und die Markierung sozialer Grenzen. Wir beobachten in unseren Daten, dass es innerhalb der argumentativen Bearbeitung der vorgegebenen Fragestellung immer wieder zu dynamischen und temporären Aus- und Eingrenzungen einzelner Kinder kommt (vgl. z.B. Kyratzis 2004), aber auch zu Abgrenzungen

---

<sup>1</sup> Wir danken Ina Pick und zwei anonymen GutachterInnen für ihre Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Artikels.

sowie Musterübernahmen von anderen sozialen Gruppen (z.B. von Erwachsenen oder Lehrpersonen). Diese Gruppendynamiken und Markierungen von Gruppenzugehörigkeit wirken sich auf das Argumentieren insofern aus, als dass es zu Quaestioverschiebungen kommen kann, Status und Autorität als Argument funktionalisiert werden oder supportive Sprechhandlungen, wie Zustimmungen, konsensuelles Argumentieren und Deeskalierungstaktiken zur Stärkung einzelner Argumente führen. Die sozialen Differenzierungen lassen sich sowohl auf der sprachlichen als auch auf der non- und paraverbalen Ebene analytisch erfassen.

## 2. Daten und Methoden

Unser Korpus besteht aus 180 videografierten und transkribierten Peer-Gesprächen verschiedener Primarschulen der deutschsprachigen Schweiz. Es diskutieren jeweils vier Kinder in einer zufällig zusammengestellten Gruppe einer Klasse. Wir untersuchen dabei drei Altersgruppen und haben entsprechend Daten aus den Klassen 2, 4 und 6 (7- bis 14-jährige Kinder) erhoben.<sup>2</sup> Die SchülerInnen diskutieren in diesen Gruppen selbstorganisiert und ohne Anwesenheit von Erwachsenen eine für Schulübungen typische strittige Frage mit dem Ziel einer gemeinsamen Einigung. Hierfür haben wir zwei Settings entwickelt, das Robinsonsetting und das Spendensetting. Die Robinsonaufgabe besteht darin, dass sich die Kinder vorstellen sollen, sie seien auf einer einsamen Insel gestrandet und können aus zwölf vorgegebenen Gegenständen drei auswählen, um sie vom Meeresgrund heraufzuholen. Beim Spendensetting sollen die Kinder zwischen vier Möglichkeiten auswählen, für die sie gerne als Gruppe Geld spenden möchten. Diese Instruktionen bekommen die Kinder direkt vor der Diskussion und sie erhalten weder Zeit noch Materialien zur Vorbereitung. Die meisten der Diskussionen beginnen mit dem Nennen von Vorschlägen bzw. mit dem Abgleich von Meinungen, die zumeist noch unbegründet von den Kindern hervorgebracht werden. Durch das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Sichtweisen wird jedoch bald Dissens etabliert und durch das Setzen von Begründungspflicht werden Begründungen eingefordert. Was als Begründung akzeptiert wird, unterliegt der Aushandlung der Gesprächsteilnehmenden selber und kann daher eine Vielfalt an persuasiven Mitteln aufweisen. Diese Phasen werden während des Gesprächs mehrmals durchlaufen, aber häufig unterschiedlich realisiert oder auch ausgelassen. Auch die Konsensfindung als abschliessende Handlung variiert – so können sich die Kinder den Konsens explizit durch Ratifizierungen oder gemeinsame Zusammenfassungen anzeigen, Begründungen aber auch versenden lassen (vgl. auch Heller 2012: 95) oder still akzeptieren. Die Gesprächsdaten wurden nach den GAT 2-Konventionen (Selting et al. 2009)

---

<sup>2</sup> Allerdings stellen die in diesem Artikel gezeigten Daten lediglich zwei Fallbeispiele dar und wurden unabhängig von der Klassenstufe ausgewählt, leisten hier damit also keinen Vergleich argumentativer Kompetenzen in verschiedenen Altersstufen.

transkribiert und zunächst auszugsweise nach Prinzipien der ethnomethodologischen Gesprächsanalyse (vgl. z.B. Bergmann 1981; Deppermann 2008) sequenzanalytisch untersucht.

### **3. Persuasion und Identität in Peer-Diskussionen**

Da die Rahmenbedingung so gestellt ist, dass die Kinder vor einem offenen Problem stehen bzw. mit einer strittigen Frage konfrontiert sind, ist erwartbar, dass sie die Aufgabe zumindest teilweise argumentativ bearbeiten. Wenn wir von mündlichem Argumentieren sprechen, so schliessen wir uns definitorisch und methodisch an gesprächsanalytische Studien an (z.B. Grundler 2011; Heller 2012; Spranz-Fogasy 2005) und verstehen Argumentieren als denjenigen Bereich sprachlichen Handelns, in dem zwei oder mehr Personen gemeinsam ein für wichtig erachtetes, gesprächslokal jedoch als problematisch markiertes Thema durch aufeinander bezogene sprachliche und nichtsprachliche Handlungen mündlich etablieren und argumentativ bearbeiten, also Positionen unter Rückgriff auf Begründungen und Plausibilisierungen erläutern und stützen (vgl. auch Andrews 2005: 110; Heller 2012; Spranz-Fogasy 2005: 146; Vogt 2002: 29f.). Argumentieren ist dementsprechend eine global dimensionierte, sequentiell strukturierte und interaktiv hervorgebrachte Leistung zur begründeten Bearbeitung von differierenden Geltungsansprüchen (vgl. Heller & Krah 2015; Quasthoff & Krah 2012).

Die für Diskussionen typischen "Action-Opposition"-Sequenzen (Hutchby 1996: 22ff.), müssen nicht nur explizit begründend vollzogen werden, sondern können ebenso durch unbegründete Behauptungen und Gegenbehauptungen erfolgreich sein. Verstärkende Wirkung erhalten derlei Behauptungen, wenn die Diskutierenden sie prosodisch stark markieren, z.B. durch Betonungen (vgl. Kreuz & Mundwiler im Druck), durch den Einsatz von Modalitätspartikeln, wie z.B. "sicher", "bestimmt", "klar" oder durch insistierende Äusserungs- bzw. Wortwiederholungen, die oft auch durch Gestik und Blickkontakt unterstützt werden.

Nicht nur auf der sprachlich-sprecherischen Ebene nutzen die SchülerInnen persuasive Strategien, sondern auch auf der Ebene der Identitäts- und Beziehungsgestaltung. Gemäss interaktionslinguistischer Tradition verstehen wir Identität als "social positioning of self and other" (Bucholtz & Hall 2005: 586), was ausgehend von einer konstruktivistischen Perspektive meint, dass Identität aktiv und lokal von den Beteiligten durch gegenseitige Zuschreibungen in der Interaktion angezeigt wird (vgl. Antaki & Widdicombe 1998: 3ff.). Wenn wir also von Gruppenidentitäten sprechen, sind keine fixen Einheiten gemeint, sondern fragile und temporäre Gemeinschaften, die sich durch verschiedene multimodale Praktiken Zugehörigkeiten anzeigen. Argumentative Peer-Gespräche und insbesondere Dissensbearbeitungen bieten dabei typischerweise Spielraum für Identitätsaushandlungen wie Selbst- und

Fremdpositionierung, Ein- und Ausgrenzungen etc., da jeweils Positionen verhandelt und Identitätsansprüche erhoben werden (vgl. auch Hample & Irions 2015; Morek 2015). In den Daten beobachten wir, wie die Kinder beispielsweise Perspektiven angleichen, um die Zugehörigkeit zur Gruppe zu demonstrieren und eigene Positionen der Gruppenakzeptanz unterwerfen zu können. Auch durch das Etablieren bestimmter Rollen innerhalb des Gesprächs,<sup>3</sup> v.a. als (epistemische) Autorität (vgl. Stivers 2005: 136ff.) oder informelle/r GruppenleiterIn, gelingt es den SchülerInnen, persuasiv auf die anderen Teilnehmenden einzuwirken.

#### 4. Konfliktbearbeitung und Identitätsaushandlung – zwei Fallanalysen

In den meisten unserer Daten beginnen die Kinder aufgabenorientiert mit der Gruppendiskussion und lassen sich auf einen gemeinsamen Aushandlungsprozess ein, der am Ende zu einer Einigung führt. Im Folgenden diskutieren wir zwei Fallbeispiele, welche sich von den regulären Fällen in unserem Korpus unterscheiden: Das erste Fallbeispiel (siehe 4.1) zeigt einen Kontext, in welchem ein Junge sich gleich von Beginn an selbst ausgrenzt und dadurch bewirkt, dass auch im weiteren Verlauf der Diskussion Beziehungsaspekte die eigentliche Aufgabe überlagern. Wir zeigen, wie es in der Folge zu dynamischen sozialen Ein- und Ausgrenzungen kommt und wie sich dabei wechselhafte (Gruppen-)Identitäten konstituieren. Beim zweiten Fallbeispiel (siehe 4.2) handelt es sich um eine Diskussion zwischen vier Kindern, die bis zum Schluss keinen Konsens finden, da ein Junge auf seiner Position beharrt. Diese verhärtete Konfrontation bewirkt dabei, dass die Kinder ein umfangreiches Repertoire an persuasiven Strategien zur Aufführung bringen (müssen).

##### 4.1 Fallbeispiel 1: Soziale Ein- und Ausgrenzung

Die folgenden Auszüge (1)-(4) stammen aus dem Gespräch Ro\_K2\_SA\_G1a mit den vier Kindern Valérie, Marianne, Ricardo und Nora (Pseudonyme), welche die zweite Primarschulklasse besuchen und hier die Robinsonaufgabe bearbeiten. Nach der Instruktion verlassen die Versuchsleitenden den Raum und Ricardo ergreift als Erster das Wort:

###### (1) Selbstinitiierte Selbstaussgrenzung (Min. 03:42-03:45)

01 RIC: ich besprÄchs mit mir eLÄIge;  
*ich bespreche es mit mir alleine*  
 02 ((steht auf und geht vom Tisch weg))  
 03 ich bi dr ÄINzig bueb?  
*ich bin der einzige Junge*

<sup>3</sup> Uns liegen keine Informationen über die Rollen der Kinder im sonstigen unterrichtlichen/schulischen Alltag vor. Wir können lediglich diejenigen Phänomene rekonstruieren, die sich im Gespräch an der analyse-zugänglichen Oberfläche zeigen.

Ricardo setzt hier zu Beginn die soziale Kategorie 'Gender' relevant und grenzt sich infolgedessen selbst aus, da er in der Vierergruppe der einzige Junge ist (Z. 03). Daraufhin rücken die Mädchen näher zueinander und beginnen sich zu dritt mit der Aufgabe auseinanderzusetzen. Als kurze Zeit später die Versuchsleitenden in den Raum kommen, um zu betonen, dass die Aufgabe zu viert bearbeitet werden soll, ruft Ricardo laut aus ("ne:::in") und inszeniert zudem gestisch seinen Aussenseiterstatus. Dennoch fügt er sich und es beginnt die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe:

### (2) Integration, Opposition und Koalition (Min. 04:18-04:28)

- 01 VAL: ICH würd sAgen (.) wir brauchen ein ZELT zum schlafen,  
*ich würde sagen wir brauchen ein Zelt zum Schlafen*
- 02 RIC: ((steht auf und geht zum Tisch zurück)) nä::-  
*nein*
- 03 NOR: <<p> und ein FEUerwerk>,  
*und ein Feuerwerk*
- 04 VAL: [ <<zu NOR> NÄI>,  
*nein*
- 05 MAR: und Ich würd sÄge [dass me (-) dass mir au e DEcki brUUche,  
*und ich würde sagen dass man dass wir auch eine Decke brauchen*
- 06 RIC: NÄI (-) decki BRUUche mir nIT; °hh  
*nein Decke brauchen wir nicht*
- 07 MAR: DOCH gäll vAlerii.  
*doch gell Valérie*

In Beispiel (2) beginnen insbesondere Valérie in Z. 01 und Marianne in Z. 05, modalisierend und perspektivierend ihre Vorschläge zur Diskussion zu stellen (dazu auch Grundler 2011: 348-359). Ricardo fällt hingegen auf durch seine unmodalisierten Einwände (Z. 02, 06) und dadurch inhaltlichen Abgrenzungen von den anderen. Dieses Muster setzt sich in dem Gespräch fort – auf der einen Seite die modalisierten Vorschläge der Mädchen, auf der anderen die abschlägigen Voten von Ricardo. Dieses Verhalten löst an mehreren Stellen aus, dass Marianne ihre Position durch eine Koalitionsbildung zu stützen versucht (hier in Z. 07). Auch für seine eigenen Vorschläge wählt Ricardo eine stark unmodalisierte Form, indem er die Position nicht als verhandelbar und diskutierbar präsentiert, sondern als Fakt:

### (3) Opposition und Perspektivierung (Min. 06:05-06:37)

- 01 RIC: s WICHtigscht °h äh wo s (.) brUUcht (.) isch (.) s !SACK!mässer.  
*das Wichtigste äh was es braucht ist das Sackmesser*
- 02 °h s SACKmässer brUUcht me zum (-) °h d bÄum absÄÄge,  
*das Sackmesser braucht man um die Bäume abzusägen*
- 03 °h und denn kA me e FLOSS bAue;  
*und dann kann man ein Floss bauen*
- 04 MAR: °h Aber [me bruucht (-) schlO-  
*aber man braucht Schla*
- 05 VAL: [jä SACKmässer brUUcht me ganz sIcher.  
*ja Sackmesser braucht man ganz sicher*
- 06 MAR: ICH würd e schlOOfsack mitnee wenn ich (.) wenn ich DII wär.  
*ich würde einen Schlafsack mitnehmen wenn ich wenn ich dich wäre*
- 07 RIC: schlOOfsack nit NÖtig; °h  
*Schlafsack nicht nötig*

- 08 VAL: (-) aso e ZÄLT und ä sAckmässer hÄmmer jetzt;  
*also ein Zelt und ein Sackmesser haben wir jetzt*
- 09 MAR: (-) (jo und) SCHLOOFsack;  
*(ja und) Schlafsack*
- 10 RIC: <<laut und genervt> nÄ:i zÄlt isch (.) !UN:NÖ::TIG!>-  
*nein Zelt ist unnötig*
- 11 MAR: NÄ::I::;  
*nein*
- 12 RIC: UNnötig;  
*unnötig*
- 13 NOR: nä:ä:i;  
*nein*
- 14 MAR: [nÄ:i (.) e zÄlt isch SÜper;  
*nein ein Zelt ist super*
- 15 RIC: [UNnötig;  
*unnötig*
- 16 MAR: zum SCHLOOfE [denn het mes wEnigschtens (-)e bitz bequE::m.  
*um zu schlafen dann hat man es wenigstens ein bisschen bequem*
- 17 RIC: [!UN!nötig-  
*unnötig*

In Z. 01-03 präsentiert Ricardo seinen Vorschlag und stützt diesen mit einer Begründung. Während die Mädchen weiter oben Formulierungen gewählt haben wie "ich würde sagen...", realisiert Ricardo seine Äusserung als unanfechtbar ("das Wichtigste was es braucht ist...") und realisiert damit monoperspektivisches Argumentieren. Dadurch grenzt er sich auch sprachlich weiter von den drei Mädchen ab. Interessant ist dann die Antwort und insbesondere die selbstinitiierte Selbstreparatur von Marianne: "aber man braucht Schla" (Z. 04), "ich würde einen Schlafsack mitnehmen wenn ich wenn ich dich wäre" (Z. 06). Sie beginnt also im selben Format wie Ricardo, nämlich mit der Formulierung eines Faktes, und wechselt dann zur modalisierten und perspektivierten Formulierung mit dem persuasiven Zusatz "wenn ich dich wäre". Wir sehen in Beispiel (3), dass dieser Strategiewechsel bei Ricardo allerdings keine Auswirkung hat. Er markiert seine Äusserungen weiterhin als nicht verhandelbar und lehnt den vorgeschlagenen Schlafsack mehrfach und vehement ab. Durch die prosodische Markierung und die Wiederholungen etabliert sich zudem eine akzentuiertere Opposition; er forciert den Dissens. Dies löst nun auch bei Marianne und Nora aus, dass sie unmodalisiert widersprechen und auf ihrer Position beharren.

In der Folge argumentiert Ricardo gegen Zelt und Schlafsack, indem er seine Idee präsentiert, dass Palmenblätter ebenso nützlich wären. Die drei Mädchen opponieren und beteiligen sich alle ko-konstruktiv an den Einwänden gegen Ricardos Idee. Dadurch verfestigen sich die Koalitionen und die etablierten Gruppenzugehörigkeiten. Schliesslich eskaliert das Gespräch und es folgt die endgültige Ausgrenzung von Ricardo:

#### (4) Endgültige Ausgrenzung (Min. 07:03-07:20)

- 01 RIC: NÄ:I nIt (-) zum druff (-)°h HO:cke,  
*nein nicht um drauf zu sitzen*
- 02 zum UN:terem (-) h° äh:: [(xxx xxx)  
*um darunter äh (xxx xxx)*

- 03 MAR: [vAlerii wÜrdisch du SCHLOOFseck mItnee.  
**Valérie würdest du Schlafsäcke mitnehmen**
- 04 RIC: <<f> iir begriffet (-) [ÄINSami Insle nit>.  
**ihr begreift einsame Insel nicht**
- 05 VAL: [<<zu MAR> JÄ>,  
**ja**
- 06 MAR: (mi (.) [am (.) a) ähm-  
**(mi am a) ähm**
- 07 RIC: [ich wü (-) ich WÜNSCHT ich wEr elÄi:ge he:.  
**ich wü ich wünschte ich wäre alleine hey**
- 08 MAR: wÜrdsch du (.) SCHLOOFseck mItnee.  
**würdest du Schlafsäcke mitnehmen**
- 09 NOR: ((nickt))
- 10 MAR: ich AU-  
**ich auch**
- 11 VAL: [und e ZÄLT,  
**und ein Zelt**
- 12 RIC: [(ich nit)  
**(ich nicht)**
- 13 VAL: also sch SCHLOOFseck und zÄlt hÄmmer jetztte.  
**also Sch Schlafsäcke und Zelt haben wir jetzt**
- 14 NOR: und e SACKmässer,  
**und ein Sackmesser**
- 15 VAL: (-- ) OU denn hÄmmer jo scho Alles;  
**oh dann haben wir ja schon alles**

Zu Beginn des Auszugs versucht Ricardo zum wiederholten Male die Verwendungsweise der Palmbblätter zu erläutern, gibt jedoch auf und setzt dann zuerst zu einer prosodisch stark markierten und gestisch unterstützten Beleidigung an: "ihr begreift einsame Insel nicht" (Z. 04) und grenzt sich schliesslich erneut von der Gruppe ab: "ich wü ich wünschte ich wäre alleine hey" (Z. 07). Auch die Mädchen zeigen nun keine Bemühungen mehr, Ricardo zu integrieren. Im Gegenteil, durch die namentliche Adressierung Valéries (Z. 03), die körperliche Ausrichtung und sprachlich durch den ko-konstruierten Abschluss der Einigungsdiskussion konstituieren sie sich deutlich als Dreiergruppe.

Dieses Gespräch zeigt einen Kontext, in welchem die Gruppenzugehörigkeiten ständig infrage gestellt werden und dadurch das eigentliche Argumentieren überlagern. Die Mädchen treffen ihre Entscheidungen weniger durch Begründungen, sondern durch das Übereinstimmungsprinzip. Sie stellen durch die Konstruktion ihrer Gruppenzugehörigkeit Einigkeit her. Am Ende gelingt die Eingliederung von Ricardo nicht und die einseitige Selbstaussgrenzung wird nach mehreren Integrationsangeboten schliesslich wechselseitig bestätigt. Die Grenze zwischen Ricardo und den Mädchen wird von ihm explizit am Geschlecht festgemacht und später an den kognitiven Fähigkeiten, als er ihnen Dummheit unterstellt. Zwei genderspezifische Sichtweisen zur Situation 'Einsame Insel' treffen hier aufeinander, die sich in der gegenseitigen Nichtakzeptanz der jeweiligen Argumente niederschlagen: Ricardo stellt das dringende Überleben in den Vordergrund, während es die Mädchen vor allem bequem haben wollen. Die verhärteten Fronten manifestieren sich aber auch deutlich durch die unterschiedlichen persuasiven Strategien und sprachlichen

Ressourcen für das Argumentieren: Während Valérie, Marianne und Nora ihre Positionen jeweils zur Diskussion stellen und dadurch potenziell eine Argumentation ermöglichen, lässt Ricardo keine anderen Perspektiven zu und verkündet stets seine gemachte Meinung. Er begründet diese zwar häufiger und vielfältiger als die Mädchen, dennoch scheitert das gemeinsame Argumentieren in dieser Gruppe, da Beziehungsaspekte, wie Ricardos Selbstaussgrenzung, die reaktive Abgrenzung der Mädchen und Ricardos unmodalisiertes und monoperspektivisches Argumentieren die sachlogische Gesprächsebene zu überlagern scheinen.

#### 4.2 Fallbeispiel 2: Verhärtete Koalitionen

Die folgenden Auszüge (5)-(7) stammen aus dem Gespräch Sm\_K6\_DN\_G2 mit den vier Kindern Daniel, Ted, Simon und Lars, welche die sechste Primarschulklasse besuchen und hier die Spendenaufgabe bearbeiten.

Die folgende Sequenz nimmt thematisch auf das Spendenprojekt "Biene" Bezug, welches eines der favorisierten Projekte von Daniel, Ted und Simon ist. Einzig Lars ist der Meinung, dass ihm die Bienen nichts nützen würden und etabliert damit Dissens. Daniel bringt Lars hierauf in Begründungszwang und fordert durch eine provokative Frage eine Begründung heraus, kurz darauf schalten sich auch die anderen beiden Diskutanten ein, um gemeinsam mit Daniel ko-konstruktiv an der Argumentation gegen Lars zu arbeiten:

##### (5) Ko-Konstruktionen und Koalitionsbildung (Min. 07:23-07:26)

01 DAN: Ohne [die BIEnen; (-) gEht das NICHT;]  
 02 TED: [Ohne die BIEnen; gEht das NICHT;]  
 03 SIM: auch kein HOnig;

Nicht nur durch die gemeinsame Addition von Gegenargumenten, sondern auch durch chorisches Sprechen von Daniel und Ted, sowie die alignierte Körperausrichtung der drei Jungs zueinander zeigt sich deutlich, wie sich die konfrontative Ausrichtung gegen Lars verhärtet und sich erste Koalitionen bilden. Lars zeigt sich davon nicht überzeugt, sondern beharrt auf seiner Position und inszeniert Gleichgültigkeit (u.a. durch pfeifen).

Das weitere Gespräch beginnt sich durch das Beharren von Lars im Kreis zu drehen und ergebnislos in die Länge zu ziehen, bis schliesslich Simon zu einer Abstimmung auffordert: "stimmen wir ab". Aber auch diese Strategie zu einer möglichen Lösungsfindung wird von Lars abgelehnt, indem er die Gesprächsleitung anzweifelt:

##### (6) Aushandlung von Rollen und Gruppenidentitäten (Min. 09:09-09:15)

01 LAR: <<f> du bIsch da nöd dr SCHEFF;>  
*du bist hier nicht der Chef*  
 ((...))  
 02 DAN: es müend !AL!li (-) alli müend äinig eh Iiverstande sii.  
*es müssen alle alle müssen einig eh einverstanden sein*  
 03 LAR: ah Ebe (.) ICH bi nid Iiverstande;  
*ah eben ich bin nicht einverstanden*

Durch diese metakommunikative Aushandlung der Gesprächsrollen und des gesprächssteuernden Verfahrens wird deutlich, wie nun allmählich das eigentliche Thema verlassen wird und wie die Beziehungsarbeit in den Vordergrund des Gespräches rückt. Die Markierung der Koalitionen geht schliesslich soweit, dass Lars sich durch die Änderung der Sitzordnung (er setzt sich auf den Stuhl der Versuchsleiterin) ausgrenzt. Er distanziert sich somit auch durch seine körperliche Aktivität (wie auch durch die Inszenierung körperlicher Gewalt).

Nach dem gescheiterten Versuch der Abstimmung verfolgen die Kinder nun wieder ein argumentatives Verfahren und fordern explizit von Lars erneut eine Begründung. Dieses Mal jedoch so stark elizitiert, dass ihr Gesprächsverhalten an Unterrichtsgespräche und an Sprachmuster Erwachsener erinnert (sog. "teaching sequences" nach Keppler & Luckmann 1991).

**(7) Begründungszwänge und teaching sequences (Min. 15:01-15:03)**

01 TED: he LARS,  
           *hey Lars*  
 02       (.) jetzt säg mal es GUETS argumänt,  
           *jetzt sag mal ein gutes Argument*  
 03       wisoo du bIIIne nöd WOTSCH;  
           *wieso du die Biene nicht willst*

Lars kommt seiner Begründungspflicht nicht nach. Er weicht verbal aus und klatscht und lacht lediglich, sodass Daniel einige Turns später eine weitere Strategie anwendet und damit droht, die Versuchsleitung zu holen, um die kommunikative Ordnung wiederherzustellen.

Insgesamt zeigt sich im weiteren Gesprächsverlauf, dass Lars keine oder nur wenig plausible Gegenargumente findet ("ich hasse einfach die Bienen"), unvermittelt thematisch ablenkt ("und wieso nicht für Kinder, die kein Geld haben") und die verbale Interaktion verweigert. Die anderen Schüler versuchen derweil mit vielfältigen Überzeugungsstrategien auf Lars einzuwirken: durch Modalitätenwechsel (z.B. scherzhaftes Eingehen vs. ernste Normaufrufe und Drohungen) und durch den rezipientenspezifischen Zuschnitt auf Lars' Lebenswelt mit provokativ-argumentativen Fragen ("was würdest du essen ohne Bienen"; es folgt eine beispielhafte Erklärung zu den Bestandteilen von Lars' vorgeschlagenem Gericht – einer Pizza). Die Opposition beider Parteien verstärkt sich, sodass letztlich kein gemeinsamer Konsens gefunden wird.

Das gesamte Gespräch ist durch eine Ambivalenz zwischen scherzhafter und ernsthafter Interaktionsmodalität gekennzeichnet. Die Kinder streben einerseits nach einer Beseitigung des Strittigen und unternehmen starke Lösungsanstrengungen, wie z.B. durch Begründungen (vgl. Arendt 2014, 2015; Komor 2010); andererseits signalisieren einzelne von ihnen (insbes. Lars) kein Interesse an einer inhaltlichen oder praktischen Lösung. Die gesamte sachlogische Argumentation wird durch eine starke Identitätsaushandlung, wie

z.B. durch spielerisch-scherzhafte Androhungen und Beleidigungen/Herabsetzungen torpediert.

Für kommunikativ anspruchsvolle Situationen wie argumentative Diskussionen, bei denen divergierende Interessenspartnerschaften bestehen, spielt die Identitäts- und Beziehungsebene für eine gelingende Kommunikation eine umso bedeutendere Rolle. Gespräche können beispielsweise erfolglos verlaufen, wenn wenig auf Mittel der Modalisierung zurückgegriffen wird oder Perspektivübernahmen fehlen und stattdessen konfliktschürende Angriffe auf der Beziehungsebene erfolgen. Die Parteien grenzen sich dadurch weiter voneinander ab und es wird interaktional aufwendiger, "kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen" (Klein 1980: 19) und somit wird auch der Zweck argumentativer Auseinandersetzungen untergraben.

## 5. Fazit

Die vorgestellten Einigungsdiskussionen zeigen, welchen Einfluss die soziale Organisation und die Beziehungsgestaltung von kindlichen Peer-Interaktionen auf das Argumentieren haben. Beispielsweise kann die Aushandlung von Beziehungen, also die lokale Aushandlung von Gruppenzugehörigkeit und damit Gruppenidentitäten, argumentative Funktionen übernehmen, indem sie sich durch Allianzenbildung und Abgrenzung auf die Akzeptanz von Argumenten auswirkt. Komplexe Identitätsaushandlungen erfordern offensichtlich auch komplexere persuasive Strategien, die die Kinder flexibel auf vielfältige Weise anwenden müssen, um die Opposition zu überzeugen (vgl. auch Goodwin 2006): sie passen sich dem Interaktionsmodus an (kooperativ vs. konfrontativ, modalisiert vs. unmodalisiert etc.), sie nutzen unterschiedliche multimodale Ressourcen (Begründen, Anweisen i.S. eines sprachlichen Erwachsenenmusters, Nutzen prosodischer Markierung etc.), sie schneiden ihre Äusserungen immer spezifischer auf die Rezipierenden zu oder übernehmen gewisse Rollen (z.B. als Gruppenführende). Durch provokative Inszenierungen von Ablehnung, wie in Beispiel 2, fordern sich die Kinder heraus, mit potenzieller "otherness" (Zadunaisky & Blum-Kulka 2010: 212) umzugehen und persuasive Strategien mit dem Ziel einer gemeinsamen Einigung zu testen. So kann zwar die Arbeit am Ein- und Ausgliedern von Gesprächsteilnehmenden das sachlogische Argumentieren überlagern, aber auch als Raum für Sozialisierung geltend gemacht werden.

Die untersuchten Kontexte erfordern somit nicht nur Kompetenzen adäquater sprachlicher Markierung des eigenen Beitrags, sondern auch die Fähigkeit, "sequentielle Abhängigkeiten im Gespräch, lokale und globale Zugzwänge, zu erkennen und zu befolgen" (Quasthoff 2009: 92). Dadurch bieten Peer-Diskussionen, und speziell Dissens-Interaktionen oder gar Streitgespräche, geeignete Lernumgebungen für Kinder (vgl. Zadunaisky & Blum-Kulka 2010; Morek 2015), denn sie können innerhalb ihres kinderkulturellen

Bedeutungsraumes ihr Repertoire an persuasiven Strategien anwenden und üben, es auf ihre kontextspezifische Wirkung prüfen – damit auch Erfahrungen des Erfolgs oder Scheiterns sammeln (vgl. Arendt 2015) sowie Ein- und Ausgrenzungsprozesse erleben und diese innerhalb der Gruppe aushandeln.

Für das Lehren und Lernen mündlicher Kommunikation in der Schule geben die Daten nicht nur Hinweise auf das gesprächsrhetorische Repertoire von Kindern (das sich deutlich von dem unterscheidet, was in entsprechenden Schulbuchübungen normativ eingefordert wird, vgl. Mundwiler et al. 2016), sondern auch Aufschluss über das soziale Verhalten in der Kleingruppe. Kleingruppenarbeit bietet Potenzial für soziales Lernen, wenn sie didaktisch sinnvoll eingesetzt wird und auf eine durchdachte Förderung von Teilkompetenzen abzielt. Das Lösen kommunikativ strittiger Aufgaben kann beispielsweise für die Interaktion in bestimmten Rollen sensibilisieren (OpponentIn – ProponentIn, ÜberwacherIn, LeiterIn) und vermitteln, wie Kompromisse gefunden werden können – oder wieweit die eigene Position verteidigt werden kann. Es kann ein Spielfeld sein, um soziale Gesprächsregeln zu etablieren und das eigenständige Überwachen dieser Regeln zu üben, aber auch bereits erworbene (normative) Regeln auszuprobieren; und es kann Interaktionserfahrungen auf der Sach- vs. der Beziehungsebene und deren Reflexion ermöglichen. Durch eine subtile Begleitung der Kleingruppenarbeit durch die Lehrperson, z.B. durch das Aufzeichnen per Videokamera, wird das sprachliche Handeln steuer- und überprüfbar, kann retrospektiv mit den SchülerInnen bewertet werden und es kann aufgezeigt werden, wo Förderungsbedarf hinsichtlich einer erfolgreichen Gesprächsführung besteht.

## LITERATUR

- Andrews, R. (2005). Models of argumentation in educational discourse. *Text* 25(1), 107-127.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. (1998). Identity as an achievement and as a tool. In C. Antaki & S. Widdicombe (Hgg.), *Identities in talk* (pp. 1-14). London: Sage Publications.
- Arendt, B. (2014). Konfliktbearbeitung von Kindergartenkindern. Verbale resp. Argumentative und nonverbale Muster. *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki*, 21-34.
- Arendt, B. (2015). Kindergartenkinder argumentieren: Peer-Gespräche als Erwerbskontext. In B. Arendt, V. Heller & A. Krahl (Hgg.), *Kinder argumentieren: Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft)* (pp. 21-33). Göttingen: V+R unipress.
- Bergmann, J. R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder & H. Steger (Hgg.), *Dialogforschung: Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache* (pp. 9-51). Düsseldorf: Schwann.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4-5), 585-614.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. Malden, MA: Blackwell.
- Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren: Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hample, D. & Irions A. (2015). Arguing to display identity. *Argumentation* 29(4), 389-416.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, V. & Krah, A. (2015). Wie Eltern und Kinder argumentieren: Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In B. Arendt, V. Heller & A. Krah (Hgg.), *Kinder argumentieren: Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft)* (pp. 5-20). Göttingen: V+R unipress.
- Hutchby, I. (1996). *Confrontation talk: Arguments, asymmetries, and power on talk radio*. New York: Routledge.
- Kepler, A. & Luckmann, T. (1991). Teaching: Conversational transmission of knowledge. In I. Marková & K. Foppa (Hgg.), *Asymmetries in dialogue* (pp. 143-165). Oxford: Harvester Wheatsheaf.
- Klein, W. (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 38, 9-57.
- Komor, A. (2010). *Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich: Eine empirische diskursanalytische Untersuchung zur Ausbildung kindlicher Kommunikationsfähigkeit*. Münster: Waxmann.
- Krelle, M. (2014). *Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive: Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kreuz, J. & Mundwiler, V. (im Druck). "verbAndskasten !MÜS!sen wir haben;": Zum argumentativen Potenzial von Prosodie am Beispiel von Einigungsdiskussionen bei Grundschulkindern. *Studia Linguistica*. Universität Wrocław.
- Kyrtziz, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology* 33(1), 625-649.
- Morek, M. (2015). Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen: (K)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten? In B. Arendt, V. Heller & A. Krah (Hgg.), *Kinder argumentieren: Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen (=Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Themenheft)* (pp. 34-46). Göttingen: V+R unipress.
- Mundwiler, V., Kreuz, J., Hauser, S., Eriksson, B. & Luginbühl, M. (2016). Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik: Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hgg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (pp. 91-123). Bern: hep.
- Quasthoff, U. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik: Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 3 (pp. 88-105). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Quasthoff, U. & Krah, A. (2012). Familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In E. Neuland (Hg.), *Sprache und Generationen* (pp. 115-132). Mannheim: Dudenverlag.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Spiegel, C. (2006). *Unterricht als Interaktion: Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Spranz-Fogasy, T. (2005). Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. *Deutsche Sprache* 2, 141-156.

- Stivers, T. (2005). Modified repeats: One method for asserting primary rights from second position. *Research on Language and Social Interaction* 38(2), 131-158.
- Vogt, R. (2002). *Im Deutschunterricht diskutieren: Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Zadunaisky Ehrlich, S. & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse & Society* 21(2), 211-233.



# Quel corpus pour enseigner l'oral dans une classe FLE?

**Galina BOUBNOVA**

Université d'État de Moscou Lomonossov  
Département de Français  
Lomonossovsky av., 31-1, 119192 Moscou, Russie  
gboubnova@mail.ru

The samples of oral discourse used in French as a foreign language textbooks have two main drawbacks: they are either obtained by reading out written texts or stripped of their specific oral discourse features at the stage of writing down and further processing. The existing spoken language corpora (PFC, IPFC, ESLO, OFROM, CFPP2000, etc.) provide particularly rich data for analyzing the specific features of oral discourse, however, their use for teaching French at a threshold level is only possible after an additional selection and a laborious adaptation. This article considers the methods of creating a corpus of spoken texts for the purpose of teaching discursive techniques at B1 and B2 levels of the CEFR, as well as the basic principles of the orthographic transcription of those oral texts and the ways of adapting them for effective exercises.

**Keywords:**

French as a foreign language textbooks, spoken/written opposition, spoken corpus, voiced writing, orthographic transcription, pedagogical appropriateness.

## 1. Introduction

Cet article présente une méthode de constitution et d'exploitation du corpus oral conçue pour la méthode *Le Français en perspective*, niveau B1-B2, publiée aux Éditions Prosvéschénié (Boubnova et al. 2014). Le public visé: les élèves de 16-18 ans (deux dernières années d'études scolaires). La méthode dont la première édition date de 2002 a fait ses preuves: les évaluations diagnostiques et sommatives réalisées chaque année dans le cadre du cursus ainsi que lors de l'épreuve orale du DELF et des olympiades de français ont montré que les apprenants avaient massivement mieux réussi leur oral surtout quant à l'aisance d'expression orale et à la fluidité de la parole. L'approche réalisée pourrait donc suggérer des pistes de réflexion et d'application aux enseignants FLE.

Cet ensemble didactique a été prévu pour faciliter aux enseignants un travail sur les variables sociolinguistiques (notamment, diamésique et diaphasique) compte tenu des propriétés différentielles qui existent entre l'ordre oral et l'ordre écrit. Ces éléments sont indispensables pour sensibiliser les apprenants aux techniques discursives qui figurent dans le programme B1-B2: exposé oral, dialogue simulé, commentaire oral d'un document iconographique, transposition du dialogue au monologue, etc.

Pour former la compétence sociolinguistique, nécessaire pour les pratiques discursives mentionnées, les méthodes FLE conçues en France, comme en Russie, proposent des exercices de reconnaissance des registres de langue,

d'identification de mots ou de structures grammaticales comme 'stylistiquement' marqués. Mais la variation sociophonétique, elle, est pratiquement absente de cette formation: l'oral présenté n'est que de l'écrit oralisé. Autrement dit, les concepteurs de ces méthodes ne tiennent pas compte de deux variables sociolinguistiques majeures: la variation diamésique (encodage oral / écrit), et la variation diaphasique (situationnelle), par définition annulée par la production orale qu'est la lecture.

Il est à noter que la lecture à voix haute est une activité langagière spécifique qui se diffère non seulement de l'encodage oral, mais aussi de la lecture visuelle. Cette dernière est un processus dynamique qui "vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues" (Gaonac'h & Fayol 2003: 6) pour comprendre le contenu. La lecture à voix haute est donc une activité secondaire par rapport à la lecture visuelle, son objectif est de partager, le plus souvent avec les autres, ce qui a été compris en utilisant les moyens phonétiques. Cet 'ajout' sonore permet cependant de rapprocher la lecture-oralisation, surtout si elle est marquée d'expressivité, de l'encodage oral.

Nous disposons d'une sélection d'enregistrements qui illustrent les variétés du français parlé et qui, accompagnés de fiches pédagogiques détaillées, s'adressent aux enseignants et aux apprenants avancés (Detey et al. 2010). Mais leur exploitation dans une classe FLE demande un important travail préalable pour que soient harmonisés les contenus linguistiques et les modalités d'un apprentissage en classe.

Ainsi la majorité des enseignants, tout en considérant que le cursus FLE doit préparer à la maîtrise de la communication orale, s'appuient sur l'écrit pour organiser un enseignement de l'oral.

Résultat: le seul oral qui s'apprenne est celui lié à l'écrit. La plupart des activités de l'oral dans les classes se résument à la lecture à voix haute et à la récitation de textes rédigés par écrit (monologue ou dialogue) et de poèmes.

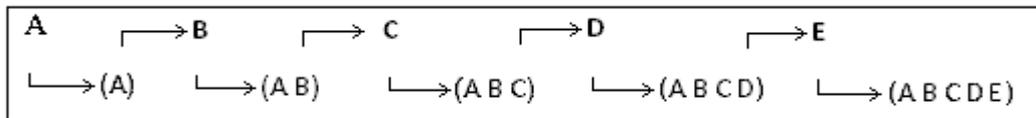
Cette substitution s'observe non seulement dans les méthodes et pratiques FLE, mais aussi dans les pratiques socioculturelles (les médias, la littérature) et même dans les études linguistiques. Il est donc important de comprendre comment s'opère le va-et-vient entre l'oral et l'écrit.

## 2. Communiquer par oral

Le discours écrit et le discours oral passent par un canal émetteur et un canal récepteur spécifiques. C'est, en premier lieu, ce qui détermine leurs différences. L'oral et l'écrit se matérialisent différemment: l'un s'adresse à l'ouïe, l'autre à la vue; l'un n'échappe pas au 'processus' tandis que l'autre se veut 'résultat'. En voici une manifestation concrète:

- (1) il y a mon frère / tu vois sa moto / le guidon / eh ben tout cassé quoi \  
Le guidon de la moto de mon frère est cassé.

L'oral se présente donc comme une succession progressive et linéaire de suites sonores (périodes de phonation délimitées par des pauses) qu'on pourrait schématiser de la façon suivante:



Sur ce schéma les flèches, orientées à droite, symbolisent le caractère à la fois processif et irréversible de l'encodage oral comme de sa perception. Il en résulte que la suite sonore prononcée est l'unique *realia* de l'oral. Ces suites sonores, représentées chacune par une lettre, forment la ligne supérieure du schéma. Le décrochement vertical descendant représente la fin de phonation sous forme de pause, la flèche marque l'interprétation sémantique (du locuteur et de l'auditeur), les parenthèses symbolisent l'intégration de l'information qui a été actualisée dans l'espace sémantique global du discours.

La mémoire à court terme, compte tenu des limitations qui lui sont propres (Broadbent 1975; Gaonac'h & Larigauderie 2000), maintient une, au maximum deux suites sonores émises. Le reste du discours est mis en mémoire par le locuteur et par l'auditeur sous forme de 'scénario sémantique'. Le lien formel avec la séquence sonore précédemment émise est symbolisé sur le schéma par un décrochement vertical ascendant. La flèche elle-même représente le passage à l'encodage de la suite sonore suivante.

Ces surdéterminations d'ordre sensible engendrent une syntaxe orale spécifique où l'observation des règles de la situation d'écriture est strictement impossible. Le locuteur peut se passer de l'appareillage syntaxiquement strict du discours écrit parce qu'il dispose d'un outil exceptionnellement efficace: la prosodie.

Dans la situation d'oral, l'irréversibilité du 'processus' et la dynamique propre de la prosodie effectuent l'enchaînement des suites sonores qui, dans leur occurrence, sont juxtaposées. La prosodie structure cette succession linéaire dite 'syntaxiquement floue'. Au niveau de la production, la prosodie donne au locuteur la possibilité de relier des suites sonores entre lesquelles il n'y a pas de liens syntaxiques formels. Et, au niveau de la perception, l'oreille ne mémorise pas ces ruptures. Le discours oral élabore donc une organisation sans visibilité qui 'tient' par la seule tension communicative.

L'autre fonction, essentielle, de la prosodie est de segmenter le continuum sonore en séquences discrètes. Le rapport syntaxe / prosodie s'organisant dans l'oral en fonction d'une situation de communication toujours singulière, la prosodie réalise des segmentations là où une analyse réinterprétative des transcriptions dégagerait une syntaxe 'fluide'. Et là où les liens formels de la syntaxe seraient encore présents, la prosodie délie en accentuant les tendances déstructurantes naturellement propres à la syntaxe orale.

L'analyse des actes de parole spontanés fait apparaître comment les difficultés d'encodage qui leur sont liées déterminent une forme particulière d'émergence du locuteur. Ces manifestations sont traditionnellement définies dans leur ensemble comme 'marques d'hésitation'. Représentant une forme particulière d'émergence du locuteur qui dans une situation d'oral éprouve tout naturellement des difficultés d'encodage, ces réalisations, quelle que soit leur forme concrète (vocalisation, faux-départ, répétition, mot d'appui, marqueur de ponctuation subjective etc.), permettent au locuteur, à condition de jouer sur un effet 'de masque' de la prosodie (allongements et contours enchaînants), de dissimuler à son public 50 à 80% de ses hésitations.

Cette fonction énonciative introvertie de la prosodie a été prouvée dans l'expérience suivante: tous les 'ratés' éliminables du discours monologal ont été remplacés, sans affecter le sens global, par des pauses silencieuses neutres de durée correspondante (Boubnova 1995). Les auditeurs de cet enregistrement falsifié se sont révélés incapables de suivre le discours. Perdant le 'fil', facilement distraits, ils n'ont pas pu en reconstituer le sens dans le compte rendu écrit qui leur avait été demandé. Il devient alors évident que l'appareil d'hésitation propre au discours oral détermine non seulement son encodage, mais aussi son décodage adéquat. Ainsi, la prosodie assure aux 'ratés' et aux 'bafouillements' une forme appropriée qui masque les ruptures syntaxiques. On assiste alors à un effet d'entraînement: utilisée pour masquer un raté syntaxique, la prosodie incite à la production de ratés qui deviennent les réalisations efficaces du discours oral. La normativisation du raté est un critère de production du discours oral et une marque de son authenticité.

### **3. Transcrire pour enseigner**

Ces remarques ne font que reprendre ce qui est admis et connu de tous. Ce qui est moins reconnu, c'est que les analyses empiriques qui sont faites de l'oral ne prennent pas en compte ces distinctions fondamentales: l'analyse de l'oral se fait par nécessité sur sa transcription écrite. Cette transcription introduit une forme visuelle qui lui est hétérogène et modifie du tout au tout la valeur propre du continuum oral. La transcription, d'autre part, est faite par reprises successives de l'écoute de l'enregistrement qui violent le régime strictement progressif du continuum oral. En d'autres termes, au 'processus' se substitue le 'résultat', à l'interprétation la réinterprétation. Mais ce qui est plus pernicieux encore, c'est que la transcription évacue l'effet prosodique. Se posent alors les questions suivantes: comment élaborer un dispositif qui puisse rectifier ces inévitables déformations (Blanche-Benveniste & Jeanjean 1987; Roulet et al 2001; Detey et al. 2010).

L'analyse de l'oral commence nécessairement par sa transcription orthographique. C'est un moment très délicat. Une fois transcrit, l'oral est

presque inévitablement perçu et interprété dans le miroir de l'écrit. À l'écoute, sans support écrit, on obtient souvent des résultats très différents.

La transcription introduit, d'une part, une forme visuelle qui est hétérogène à l'oral et modifie du tout au tout la valeur propre du continuum oral. En voici un exemple:

- (2) euh on a une bonne entente on s'entend bien hein on rigole bien on travaille pas huit heures d'affilée quoi on a quand même un laps de de repos ben moi je suis du matin et ma collègue est du soir euh elle a son samedi moi j'ai mon lundi on a notre rep nos repos qui sont obligatoires

Il est facile de constater que cette transcription brute n'est qu'un agencement de mots dépourvu de toute cohérence parce qu'en évacuant la segmentation réalisée par la prosodie, on ne l'a pas soumise au traitement de texte pour assurer sa lisibilité.

La linguistique connaît de nombreux standards ou types de transcription qui, selon Blanche-Benveniste (1999: 65), "diffèrent selon l'usage qu'on veut en faire, selon l'instrumentation dont on dispose et selon la quantité d'informations qu'on veut y mettre". Elle fait remarquer que la réalisation des transcriptions demande un temps de travail parfois très important. Nous en donnons un exemple très simple à visée grammaticale emprunté à H.-J. Deulofeu (2007: 175).

- (3) euh - on a une bonne entente hein - on s'entend bien on rigole bien - on travaille pas huit heures d'affilée quoi - on a quand même un laps de de repos - ben moi je suis du matin et ma collègue est du soir - euh elle a son samedi moi j'ai mon lundi on a notre rep - nos repos - qui sont obligatoires

Les frontières marquées servent à illustrer que "cette prise de parole est constituée par la concaténation de constructions verbales tensées, entre lesquelles il n'y a aucune relation grammaticale." (Deulofeu 2007: 176).

Ce qui est encore plus difficile à marquer dans une transcription orthographique, c'est l'interaction syntaxe-prosodie et tous les phénomènes qui assurent la fluidité de parole: les enchaînements, le 'e' instable, les amuïssements, les réductions, etc.

En revanche, la transcription fait apparaître les marques d'hésitation et les ratés que le locuteur produit en parlant. Intervenant régulièrement aux frontières des suites sonores entre lesquelles il n'y a pas de relation grammaticale, les hésitations, marquées en gras cette fois, assurent une fluidité d'élocution au niveau perceptif.

- (4) **euh** - on a une bonne entente **hein** - on s'entend bien on rigole bien - on travaille pas huit heures d'affilée **quoi** - on a quand même un laps **de de** repos - **ben** moi je suis du matin et ma collègue est du soir - **euh** elle a son samedi moi j'ai mon lundi on a **notre rep** - nos repos - qui sont obligatoires

Tout en assurant une fluidité pour l'oreille, elles perturbent le décodage visuel de la transcription orthographique. Cela explique pourquoi les transcriptions figurant dans les manuels sont retouchées pour diminuer le nombre de ces 'perturbateurs' visuels. L'élimination des hésitations aux frontières des suites

sonores s'accompagne de regroupement de ces dernières en propositions, ce qui nécessite automatiquement l'utilisation de la majuscule et de la ponctuation. La lisibilité reconstituée, la transcription devient de l'écrit.

Dans un manuel FLE, la transcription, empruntée à Deulofeu (2007: 176), a toutes les chances de se présenter sous forme d'un oral aménagé pour la lecture :

- (5) On a une bonne entente: on s'entend bien, on rigole bien. On ne travaille pas huit heures d'affilée: on a quand même un laps de repos. Moi, je suis du matin, et ma collègue est du soir. Elle a son samedi, moi, j'ai mon lundi. On a nos repos qui sont obligatoires.

On voit un texte écrit à phrases courtes et syntaxiquement mal enchaînées, à vocabulaire de base trop simple. Ce texte pauvre en contenu n'incite pas l'apprenant à l'écouter, encore moins à réécouter l'enregistrement pour le travailler. Une telle présentation graphique dévalorise l'oral parce qu'il est dépourvu de toute sa richesse que l'écrit est incapable de restituer.

Le plus souvent, l'enseignant FLE russophone fait confiance à la méthode qu'il exploite, il ne va pas donc retravailler l'enregistrement pour y trouver les hésitations éliminées d'autant plus qu'elles ne sont pas facilement perceptibles (effet de masque que nous avons évoqué ci-dessus).

Lors de son travail en classe, le professeur présente donc cet oral comme:

- structuré en phrases, cela veut dire que les contours enchaînants qui servent à relier les suites sonores entre lesquelles il n'y a pas de relation grammaticale seront remplacés par les contours segmentateurs;
- dépourvu des marques d'hésitation qui aident à gérer la spontanéité de l'encodage où la réflexion et sa verbalisation sont simultanées.

Résultat: L'apprenant essaie d'intérioriser le modèle écrit qui lui est imposé par le professeur et le manuel comme étant le modèle oral. Incapable de produire ce modèle, il rédige son texte et l'apprend par cœur.

Conséquences: L'apprenant ne maîtrise pas la fluidité propre à la parole orale assurée par la prosodie et l'utilisation des hésitations:

- il ne sait pas entrer en contact avec son auditeur (fonction impressive ou appellative),
- il ne maîtrise pas la simultanéité : réflexion / verbalisation,
- il ne sait pas masquer des difficultés d'encodage inévitables dans cette situation.

#### **4. Étude de cas : l'oral des russophones**

Pour illustrer la production orale des russophones, je me permets d'utiliser le corpus recueilli dans le cadre du projet IPFC (Boubnova & Ratnikova 2015), constitué de productions orales des écoliers qui participent au concours annuel dit "Olympiade fédérale de français". Les candidats viennent de toutes les

régions de Russie, sont âgés de 15-17 ans, font leurs études dans le dernier cycle de l'enseignement secondaire et maîtrisent le français au niveau B2. Le règlement du concours exige que la passation de l'épreuve orale (sous forme d'exposé) soit enregistrée, les locuteurs en sont donc avertis.

L'étude des enregistrements recueillis permet de tirer les conclusions suivantes:

- l'unité d'encodage est le mot et non l'unité accentuelle composée de plusieurs mots, regroupés rythmiquement et sémantiquement;
- les modalités d'hésitation sont peu diversifiées, prosodiquement mal intégrées dans la chaîne parlée, articulatoirement trop proches de la gestuelle phonatoire propre à la langue maternelle (pour hésiter, par exemple, on abaisse la mâchoire en prononçant le plus souvent le [a] médiane relâché);
- le débit réalisé connaît deux écarts significatifs (ralentissement et accélération) du débit moyen indispensable pour assurer l'intelligibilité de la parole. Dans les deux cas, la dynamique temporelle de la parole est si sérieusement perturbée que la compréhension du message devient compromise.

Les défauts qu'on observe dans la parole de jeunes russophones sont en quelque sorte conditionnés par les méthodes mises en place lors de l'enseignement de l'oral, qui exploitent soit des corpus oraux lus, soit des oraux dits accompagnés de transcriptions à la lisibilité reconstituée. Il est clair que ni l'apprenant, ni l'enseignant ne perdront leur temps à réécouter l'enregistrement pour reconstituer tout ce qui a été éliminé dans la transcription. Notons que l'identification de certains procédés d'hésitation demande une réécoute répétée.

## 5. Un corpus pour enseigner et apprendre l'oral

L'authenticité et l'exploitabilité du corpus enregistré pour la méthode *Le Français en perspective* est garantie par l'observance des paramètres suivants:

- l'âge des locuteurs natifs (20-22 ans),
- le type d'encodage demandé: encodage oral sans support écrit, sans préparation, avec des limites de temps (la consigne que suivent les élèves impose un minutage),
- la situation formelle d'encodage: improvisation devant un micro,
- l'acceptabilité pédagogique: réalisation des techniques discursives figurant au niveau de référence B1/B2 et exploitables dans des activités perceptives, productives et interactives.

Ces enregistrements illustrent un oral authentique. Y sont donc présents les phénomènes propres à l'encodage oral: hésitations, allongements, mots d'appui, faux-départs, répétitions; fonctionnement de mots discursifs; prononciation du *e* instable, simplification des groupes consonantiques,

amuïssements de sons et de syllabes, liaison, enchaînement; encodage pluricanal assuré par l'interaction intonation-syntaxe qui réalise une segmentation de la chaîne parlée en périodes informatives; contours qui enchaînent et qui segmentent, etc.

La transcription orthographique qui figure dans le guide pédagogique et dans le cahier d'exercices sert à diminuer l'insécurité linguistique que l'enseignant et l'apprenant éprouvent souvent en situation d'écoute de l'oral authentique. Y sont marqués tous les phénomènes qui posent problèmes aux russophones.

**(1) Transcription de l'exposé argumentatif enregistré par la locutrice native qui a choisi le sujet *La pollution, est-ce que cela vous préoccupe?* L'extrait représente la première période informative.**

la pollution ^oui/ c'est\_un sujet d'actualité/ depuis déjà plusieurs  
 décenni(es)/() dans les pays ^ occidentaux ^ en tout cas/() et je crois  
 que:/() tout l(e) monde ^ est forcément préoccupé/() de de près ^ ou de  
 loin/ par ^ euh () par la pollution/ c'est\_un phén- en\_effet ^ un  
 problèm(e)/() qui concern(e) tout le mond(e)/() tout(es) les populations/()  
 du monde ^entier/() et tout(es) les générations\((())

## 6. Quelles pistes pour exploiter ce corpus?

### 6.1 Comprendre l'exposé enregistré

- étape d'anticipation: étudier le questionnaire élaboré pour sensibiliser les apprenants à la compréhension de ce qu'ils écouteront;
- discussion avant l'écoute: la mise en place des hypothèses;
- étape d'écoute et de prise de notes pour remplir le questionnaire;
- discussion après l'écoute: la remise en question et/ou la confirmation des hypothèses émises.

### 6.2 Analyser l'exposé enregistré en respectant l'irréversibilité de l'écoute

Le propre de l'oral étant son irréversibilité pour celui qui parle comme pour celui qui l'écoute, il s'agit d'aborder son analyse en respectant cette spécificité de perception et de compréhension. Pour ce faire, il semblerait souhaitable d'organiser une écoute analytique en divisant la classe en groupes dont chacun reçoit un objectif spécifique. Par exemple, les 'secrétaires' écoutent pour prendre en notes les mots clés, les 'interviewers' dégagent des informations essentielles, les 'membres du jury' relèvent la structure de l'exposé et des périodes informatives de transition, les 'secrétaires sténographes', quant à eux, marquent les articulateurs et les appuis du discours, etc.

L'oreille apprend de cette façon à se concentrer sur un détail sans perdre le fil de ce qui est dit.

### 6.3 S'entraîner en écoutant l'enregistrement segmenté en périodes informatives

- répéter les périodes informatives courtes en les imitant le plus fidèlement possible;
- reformuler les périodes informatives longues;
- identifier l'intention communicative du locuteur en répondant à la question *que fait le locuteur*;
- transformer les périodes informatives d'après un stimulus proposé: poser des questions sur ce qui vient d'être dit, enchaîner sur ce qui a été dit, donner un exemple pour illustrer ce qui a été dit, dire son avis en exprimant son accord ou désaccord avec ce qui a été dit.

Ce travail de reformulation et de manipulation fait intervenir des mécanismes de perception, de mémorisation, d'exécution et de contrôle. La diversification des tâches à accomplir simultanément permet à l'apprenant, comme le montrent les études en psychologie cognitive et en psycholinguistique (Gaonac'h & Fayol 2003; Delage & Frauenfelder 1212), de mémoriser les formes discursives employées par les locuteurs natifs dans l'oral improvisé et enregistré à des fins pédagogiques.

Les enquêtes menées auprès des enseignants qui ont exploité la formation figurant dans la méthode et auprès des apprenants russophones qui l'ont suivie, les résultats de nombreuses évaluations (olympiade fédérale du français, examen d'état unifié équivalent du bac français, examens DELF-DALF) ont prouvé son efficacité. J'en conclus que la spécificité propre à l'encodage oral ne peut être apprise et maîtrisée qu'à partir d'un corpus oral authentique, 'pédagogisé' pour une situation d'enseignement.

## BIBLIOGRAPHIE

- Blanche-Benveniste, C. (1999). Constitution et exploitation d'un grand corpus. *Revue française de linguistique appliquée*, 1999, IV-1, 65-74.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris: Didier-Erudition.
- Boubnova, G. (1995). Rapport dynamique entre l'oral monologal surveillé et l'écrit rédigé: une étude empirique. *Langage & société*, 72, 5-25.
- Boubnova, G. & Ratnikova, E. (2015). La norme des locuteurs non natifs et son évaluation en L2 : étude phonétique des productions orales des russophones apprenant le français (niveau B2). [http://cblle.tufts.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2015-Paris/IPFC2015\\_Boubnova%20&%20Ratnikova.pdf](http://cblle.tufts.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2015-Paris/IPFC2015_Boubnova%20&%20Ratnikova.pdf)
- Boubnova, G., Tarassova, A. & Launay, E. (2014). *Le Français en perspective X-XI. Méthode de Français*. Moscou: Prosvechénié.
- Broadbent, D. E. (1975). The magical number seven after 15 years. In R. A. Kennedy & A. Wilkes (éds), *Studies in Long-Term Memory*. New-York: Wiley.

- Delage, H. & Frauenfelder, U.H. (2012). *Développement de la mémoire de travail et traitement des phrases complexes : Quelle relation ?* Université de Genève, Laboratoire de Psycholinguistique Experimentale, Suisse.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement.* Paris: Ophrys.
- Deulofeu, H.J. (2007). La greffe d'un énoncé sur une construction: une combinaison originale de parataxe et de rection. In M.-J. Béguelin, M. Avanzi & G. Corminboëf (éds), *La parataxe. Entre dépendance et intégration. Tome 1* (pp. 175-208). Berne: Peter Lang.
- Gaonac'h, D. & Fayol M. (2003). *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia.* Paris: Hachette éducation.
- Gaonac'h, D. & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail.* Paris: Armand Colin.
- Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. avec la collaboration de Marcel Burger. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours.* Berne: Peter Lang.

## Annexes

### Conventions de transcription

La transcription orthographique qui figure dans le guide pédagogique et dans le cahier d'exercices sert à diminuer l'insécurité linguistique que l'enseignant et l'apprenant éprouvent souvent en situation d'écoute de l'oral authentique. Y sont marqués les phénomènes qui posent problèmes aux russophones.

#### Notation de la parole

()	pause entre suites sonores		
(( ))	pause entre périodes informatives	<u>e</u>	'e' prononcé - <i>il demande</i>
/ \	intonation montante/ descendante\	(e)	'e' omis - <i>il a d(e)mandé</i>
:	allongement vocalique - <i>que:</i>	phén-	troncation - <i>est_un phén-</i>
_	liaison - <i>les_enfants</i>	^	enchaînement - <i>j'ai ^ étudié</i>
(ai)	amuïssements de sons et de syllabes - <i>qui nous f(ai)saient / c'(es)t_à-dire / i(l) peut ^ ét(re) content / y ^ a ^ eu / quat(re) semaines</i>		

# L'appropriation de la liaison variable en français: quelles différences en perception et en production chez les enfants L1 et les adultes L2?

**Mylène HARNOIS-DELPIANO**

Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM  
Bâtiment Stendhal, CS 40700, 38058 Grenoble Cedex 9, France  
Harnois.Delpiano.M@gmail.com

This article reports on a comparative study of the acquisition of the variable liaison in French as a first (L1) and second – or more – language (L2). Although such a comparison encounters a number of difficulties (e.g. matching learners in terms of language exposure, age and cognitive skills), it allows some differences and similarities between L1 and L2 learners to emerge. This study is based on the analysis of experimental tasks performed by native French-speaking children aged 2 to 6, and by adult Korean learners of French as a Foreign Language. Results show that, for both L1 and L2 learners, the acquisition of categorical liaison precedes variable liaison. However, concerning variable liaison, L2 learners increase the realised variant by decreasing the non-realised variant, while L1 learners augment the production of both variants. Moreover, when L2 learners are matched individually to L1 learners based on the results of a production task, they differ in their perception of variable liaison in a judgment task. We conclude with a discussion in terms of pedagogical implications to L2 learners.

## **Keywords:**

variable liaison, comparative study, first language, second language acquisition, FFL, Korean learners, sociolinguistic variation, usage frequency.

## **1. Introduction**

La liaison en français consiste en l'apparition à l'oral d'une consonne entre deux mots dont le second est à initiale vocalique (ex. 'trois Z enfants'). Depuis Delattre (1947), la liaison en français est classée en trois catégories normatives: les obligatoires, les facultatives et les interdites. Cependant, la production – ou non – de la consonne, dite "de liaison", est un phénomène multifactoriel, influencé par la fréquence d'usage, à l'interface des différentes dimensions linguistiques et des différentes variations sociolinguistiques qui se combinent ensemble, tels les prismes d'un kaléidoscope (Harnois-Delpiano 2016: 22-94).

Une classification descriptive basée sur les pratiques langagières a alors fait son apparition récemment (Mallet 2008; Durand et al. 2011). On y observe des liaisons "catégoriques" réalisées à 100% par les locuteurs francophones – 'ils Z étaient', 'mon N ami' –, des liaisons "variables" plus ou moins réalisées – 'un gros (Z) éléphant', 'il était (T) heureux' – et des liaisons "erratiques" jamais réalisées – 'des\_hérissons', 'la chanson\_anglaise'. Si les liaisons catégoriques et erratiques ne sont pas soumises à la variation sociolinguistique, les liaisons variables en sont un marqueur bien connu. Qu'ils soient locuteurs de français

langue première (ci-après L1) ou locuteurs du français comme seconde langue et plus (ci-après L2), les francophones doivent donc apprendre à

identifier le contexte – sur la base de facteurs phonologiques, prosodiques, lexicaux, (morpho)syntaxiques et sociolinguistiques [...] – afin de déterminer si la liaison doit – ou peut – être réalisée (Racine & Detey 2015: 2)

Cet article vise à observer l'évolution de la production et de la perception de la liaison variable au début de son appropriation chez des locuteurs se situant aux extrémités du continuum des contextes d'usage du français. Pour ce faire, nous examinerons les résultats d'un protocole expérimental qui a été proposé à 165 enfants L1 de 2 à 6 ans répartis en quatre tranches d'âge et 17 apprenants adultes coréens de français langue étrangère (ci-après FLE) suivis longitudinalement durant un an. Nous concluons par une mise en perspective didactique de la liaison en français L2.

## 2. Norme et usage de la liaison variable en français

Comparé à d'autres phénomènes soumis à la variation sociolinguistique, telles que la particule 'ne' de négation ou l'alternance des clitiques sujets 'nous / on' employés à la première personne du pluriel, le phénomène de la liaison en français a la particularité de non seulement comporter des variantes plus ou moins formelles mais aussi des réalisations proscrites. Si le choix d'une variante informelle dans un contexte formel ou inversement peut éventuellement être remarqué ou induire une restauration stylistique (Viana Dos Santos 2014), certains contextes interdisent la non réalisation de la liaison et d'autres, sa réalisation. Ainsi, les locuteurs du français doivent s'approprier d'une part, les différentes valeurs sociolinguistiques de la liaison variable et d'autre part, la distinction entre les contextes de liaison variable et les contextes de liaison catégorique et erratique.

Lorsqu'on observe plus précisément le phénomène de la liaison variable en français, on s'aperçoit qu'il est éminemment complexe. En effet, du point de vue de la linguistique descriptive, c'est la combinaison des différents domaines qui la composent qui permet, ou non, la réalisation d'une consonne de liaison et la forme qu'elle prend. Par exemple, si un enfant prononce 'j'ai trop Z envie d'une glace', il produit une liaison non attendue. L'adulte récepteur du message, peut alors reformuler 'j'ai très Z envie' et ainsi faire correspondre le niveau lexical au niveau phonologique: contrairement à 'trop', 'très' peut être suivi d'une liaison en /z/. Il peut aussi reformuler 'j'ai trop P envie' et ainsi faire correspondre le niveau phonologique au niveau orthoépique: 'trop', du fait de sa consonne finale graphique en 'p', induit une liaison en /p/. Il peut également reformuler 'j'ai trop\_ envie', sans consonne de liaison car le niveau morphosyntaxique n'impose pas la réalisation d'une liaison dans ce contexte précis. Enfin, le choix qu'il va faire de prononcer ou non la consonne de liaison après 'trop' dépend de facteurs sociolinguistiques: est-ce que les deux locuteurs lisent un message (variation

diamésique) ? Sont-ils parisiens, marseillais, suisses, québécois, sénégalais (variation diatopique) ? L'adulte qui va reformuler est-il un locuteur, une locutrice, plutôt jeune, plutôt âgé.e, de milieu socioprofessionnel plutôt favorisé ou non (variation diastratique) ? Est-il seul avec l'enfant si bien qu'il peut s'amuser de l'erreur de liaison et préférer la répéter plutôt que la reformuler, ou bien sont-ils en présence de l'enseignant de l'enfant et il choisira alors probablement de réaliser une forme plus normative (variation diaphasique) ?

Chez les locuteurs L1, Martin (2005) observe des activités métadiscursives dès 4 ans. Les enfants réaliseraient plus fréquemment les liaisons variables lors de jeux où ils prennent un rôle d'adulte: lorsqu'ils jouent à la maîtresse, au papa, à la maman ou simulent la lecture d'une histoire. En effet,

il semblerait [...] que les enfants acquièrent les patrons de variation stylistique dès lors qu'ils participent aux interactions familiales quotidiennes. Ainsi, dès leurs premiers mots, ils associeraient les variantes sociolinguistiques à différentes interactions (Nardy et al. 2015: 36)

Chez les locuteurs L2, il faut admettre que tant que leur environnement francophone est circonscrit au milieu guidé hétéroglotte, les différences de style restent de l'ordre de la théorie.

Leur expérience du français se limite essentiellement [...] au français oral de gens éduqués, assistants et professeurs, qui tombent rarement dans la familiarité et dont certains se caractérisent même par l'utilisation exclusive de registres formels (Thomas 2002: §34)

C'est ainsi que des locuteurs L2 ont la surprise de s'entendre dire qu'ils parlent "*comme un livre*" ou que "*[leur] français [est] trop parfait pour faire 'français'*" lorsqu'ils commencent à tisser un réseau amical dans un milieu homoglotte (Paternostro 2014: 9).

Il faut par ailleurs ajouter que la classification descriptive des liaisons catégoriques, variables et erratiques (Mallet 2008; Durand et al. 2011) n'est pas celle présentée dans les manuels de FLE. Ces derniers s'appuient en général sur une classification prescriptive, héritée de Delattre (1947) qui, notamment, considère comme obligatoires certains contextes variables dans l'usage, tels que 'préposition ou adverbe monosyllabique + mot2' et 'adjectif qualificatif + substantif'. Ainsi,

l'input offert par les manuels [...] encouragerait donc les apprenants à adopter un style de production orale plutôt formel (parole journalistique radiodiffusée des années 1960) en termes de production de liaison facultative, différent de celui des interactions informelles (Detey et al. 2015: 134)

Il en résulte des dissensions entre norme et usage qui se ressentent même au sein des études sur l'appropriation de la liaison par les locuteurs L2. Par exemple, pour des apprenants anglophones de niveau avancé, les résultats suggérés par leurs auteurs peuvent aller du constat selon lequel

puisque les études existantes sur les locuteurs natifs n'observent pas d'occurrences de la liaison variable avec certains mots dans certaines catégories morphosyntaxiques [...], il se peut que les apprenants ne soient pas vraiment différents (Howard 2013: 226)

à la vision alarmiste de la liaison obligatoire qui

contribue à elle seule à près de 20% de toutes les erreurs phonétiques. C'est là une proportion inquiétante pour un phénomène si répandu (Thomas 2002: §12)

Même si Thomas (2002) fait allusion à toutes les erreurs concernant la liaison et inclue donc les difficultés de "*micro-planification*" (Racine & Detey 2015: 10) en lien avec les niveaux orthoépique et phonologique, notre hypothèse est que, concernant la liaison variable, les enfants L1 privilégieraient une appropriation de la variante non réalisée (un gros\_éléphant), plus conforme à la fréquence d'usage alors que les apprenants L2 privilégieraient une appropriation de la variante réalisée (un grosZéléphant), plus valorisée d'un point de vue normatif.

### 3. Méthodologie

#### 3.1 *Protocole expérimental*<sup>1</sup>

##### 3.1.1 Les participants

Les participants choisis pour cette étude sont des locuteurs débutants en français. Les L1 sont 165 enfants francophones natifs, forcément jeunes puisque "débutants", enregistrés dans la région Rhône-Alpes en France. Les expérimentateurs avaient pour consigne lors du choix des participants qu'ils aient entre 2 et 6 ans et qu'ils ne soient pas lecteurs. Pour des contraintes logistiques et temporelles, la méthode retenue étant l'étude transversale, les L1 ont été séparés en quatre tranches d'âge : 40 enfants de 28 à 39 mois, 44 enfants de 40 à 51 mois, 40 enfants de 52 à 63 mois et 41 enfants de 64 à 75 mois.

Les L2 sont 17 étudiants coréens de niveau débutant (A du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, ci-après CECRL), tous inscrits dans la même université coréenne, même cursus de langue et littérature françaises, même promotion, qui suivaient trois heures de cours hebdomadaires en français avec un enseignant locuteur natif. A la fin des enregistrements, ils ont rempli un questionnaire explorant l'input oral et écrit qui nous a permis de confirmer que ces participants sont tous très peu en contact avec un environnement francophone. La méthode retenue étant l'étude longitudinale, les L2 ont été enregistrés sur trois temps espacés de six mois, de la fin de leur 2<sup>e</sup> à la fin de leur 3<sup>e</sup> année universitaire.

##### 3.1.2 Les tâches

Nous avons mis en place une tâche de dénomination d'images afin de solliciter la production de liaisons catégoriques induites par les déterminants 'un' et 'trois' ainsi que celle de liaisons variables induites par les adjectifs qualificatifs 'petit' et 'gros'. Ces mots<sup>1</sup> étaient associés à six mots<sup>2</sup> masculins commençant par une voyelle, composés de une à quatre syllabes 'arbre', 'enfant', 'avion',

<sup>1</sup> Pour plus de précisions sur le protocole expérimental, Harnois-Delpiano 2016: 153-177.

'éléphant', 'escargot' et 'ordinateur'. Pour éviter que les participants ne centrent leur attention sur l'objet de l'étude, 24 séquences distracteurs étaient intercalées aux 24 séquences cibles induisant une consonne de liaison. Elles impliquaient les mêmes mots<sup>1</sup> qui, associés à des mots<sup>2</sup> féminins ou masculins à initiale consonantique, n'induisaient donc pas de consonne de liaison. Chaque séquence était représentée par une image à nommer.

Le protocole expérimental explore également la perception de liaisons catégoriques et variables au travers de jugements d'acceptabilité des mêmes contextes de liaison potentielle que proposés en production. Les participants devaient exprimer quelle.s séquence.s, ils jugeaient favorablement dans des paires opposant, soit une liaison réalisée à une liaison non réalisée – 'unNarbre / un\_arbre', 'un petit\_éléphant / un petitTéléphant' –, soit une liaison réalisée à une liaison non attendue – 'troisNavions / troisZavions', 'un grosZordinateur / un grosSordinateur' –.

### 3.2 Comparaison des données

Il faut souligner les limites de la comparaison entre locuteurs L1 et L2. En effet, il n'est pas possible de faire correspondre un âge de développement (enfant de 3 ans ou 4 ans) avec une durée d'apprentissage (3 ans ou 4 ans en classe de FLE). De plus, on ne peut pas aligner les capacités cognitives de jeunes enfants et d'apprenants adultes. Nos comparaisons entre natifs et apprenants se limitent donc à deux cas de figure.

Premièrement, nous effectuons des comparaisons intragroupes: nous observons chaque groupe séparément sur l'allure générale de leurs courbes d'évolution pour un critère donné (ex. la réalisation de liaisons variables). Nous comparons également la relation entre deux critères (ex. le jugement d'acceptabilité des liaisons variables *versus* catégoriques) en nous demandant si l'une des deux capacités évolue plus vite que l'autre. C'est seulement ensuite que nous confrontons les résultats des deux groupes.

Deuxièmement, nous avons mis en place une méthode innovante d'appariements intergroupes. Pour ce faire, nous avons observé les résultats des deux groupes à un même critère (ex. le taux de réalisation de liaisons variables) et nous avons apparié les sujets L1 aux sujets L2 qui ont obtenu strictement le même score. Puis, sur la base de cette donnée factuelle (un score identique à un critère observé), nous avons comparé les résultats de ces sujets qui ont été appariés, à un second critère (ex. le taux de jugements favorables à la liaison variable réalisée).

## 4. Résultats et analyses

### 4.1 L'allure générale des courbes d'évolution en production

En production des liaisons, nous observons – dans la figure 1 suivante – des patterns d'évolution différents chez les locuteurs L1 et L2. En effet, ces derniers ont une progression régulière et significative de la réalisation de la liaison catégorique (courbe noire) alors que les enfants L1 marquent un pallier après 5;3 ans. De plus, la progression de la réalisation de la liaison variable (courbe grise) est suivie d'un pallier chez les locuteurs L1 alors qu'elle est précédée d'un pallier chez les apprenants L2. En outre, les locuteurs L2 partent d'une production massive de la variante non réalisée de la liaison variable (courbe en pointillés) qui diminue en faveur de la production de la variante réalisée, tandis que les locuteurs L1 montrent une progression parallèle dans les deux variables puisque la non réalisation tend elle aussi à augmenter.

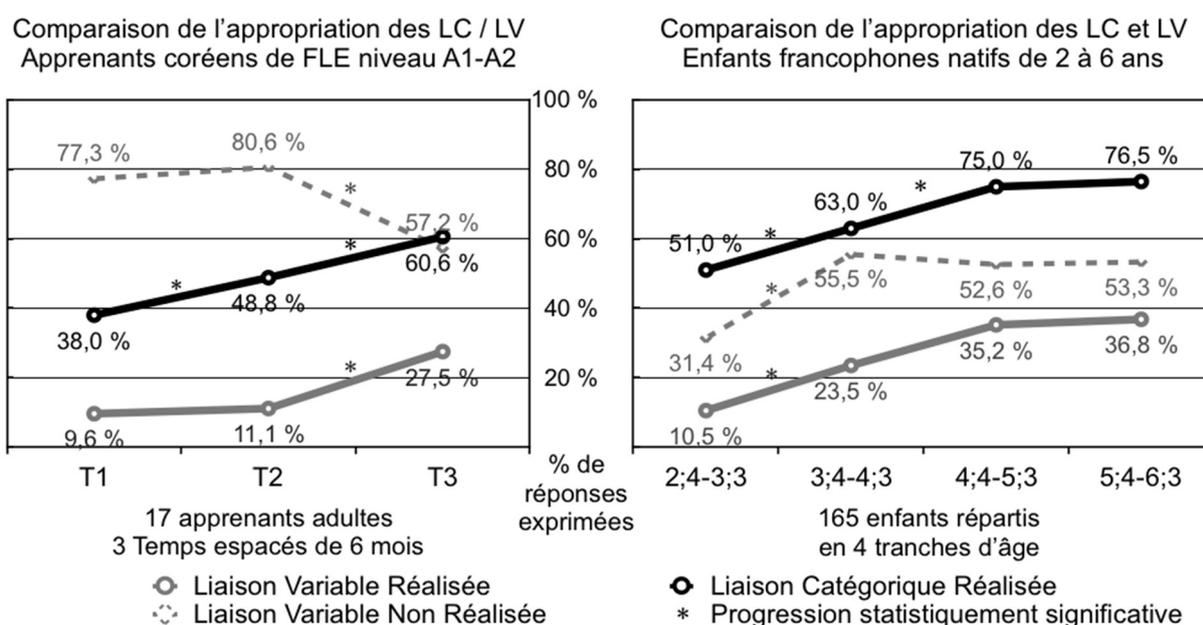


Fig. 1: Comparaison de la production des liaisons par les locuteurs L2 et L1

Nous remarquons toutefois une tendance générale similaire: un écart significatif lors d'un test T de Student pour échantillon apparié, entre la réalisation des liaisons catégoriques et des liaisons variables aussi bien à tous les temps longitudinaux ( $t_{(16)} p < 0.001$ ) chez les apprenants L2 qu'à toutes les tranches d'âge ( $t_{(39 \text{ à } 43)} p < 0.001$ ) chez les enfants L1. Cet écart montre que les locuteurs L1 et L2 produisent plus de liaisons catégoriques que variables. En d'autres termes, l'appropriation de la liaison catégorique a une avance sur la liaison variable et ce, même pour les apprenants L2.

### 4.2 L'allure générale des courbes d'évolution en perception

En perception des liaisons, nous remarquons – dans la figure 2 suivante – une avance du choix de la liaison catégorique réalisée (courbe noire) sur celui de la

liaison variable réalisée (courbe grise) chez les locuteurs L1 comme L2. Cette observation était attendue car la non réalisation de la liaison catégorique est une erreur d'omission tandis que la non réalisation de la liaison variable est une variante possible. Cependant cette avance semblait légère, nous avons vérifié l'écart de jugement d'acceptabilité en faveur des deux types de liaison par un test T de Student pour échantillon apparié.

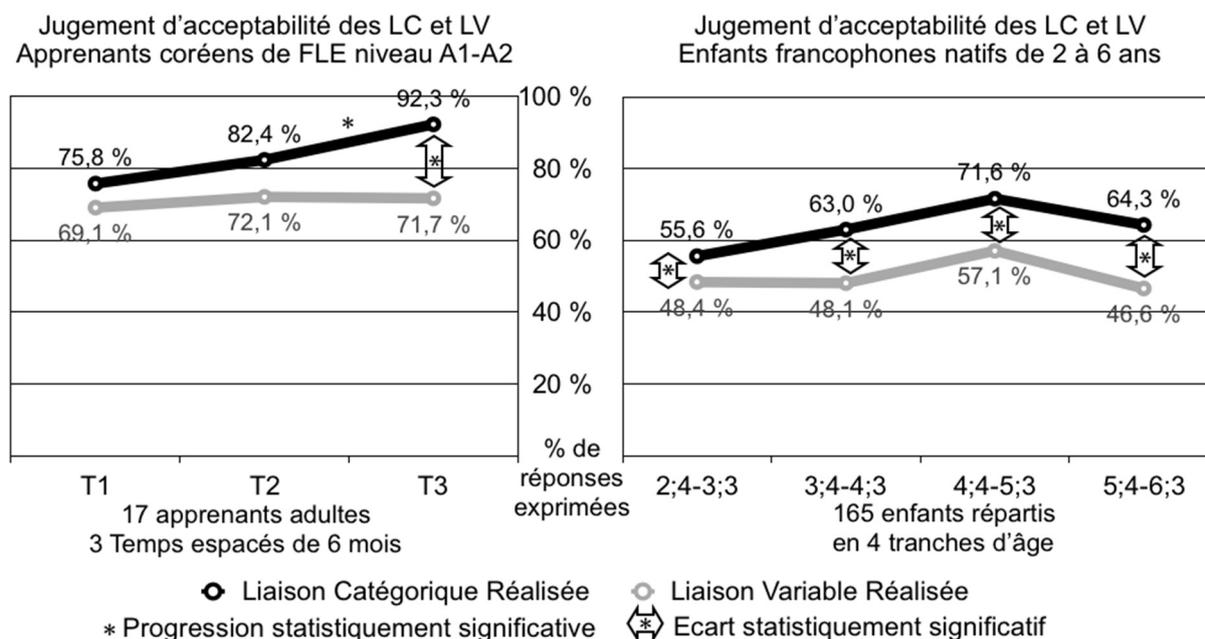


Fig. 2: Comparaison L2 et L1 de l'évolution de la perception de la réalisation des liaisons catégoriques et variables

Chez les enfants L1, nous pouvons observer une avance dans la perception de la liaison catégorique opposée à l'omission sur la liaison variable opposée à la non réalisation, pour toutes les tranches d'âge couvertes par l'étude ( $t_{(39)} p=0.046$ ;  $t_{(43)} p=0.005$ ;  $t_{(39)} p=0.001$ ;  $t_{(40)} p<0.010$ ). Cependant les résultats des enfants de la 1<sup>ère</sup> tranche d'âge sont à nuancer car leurs scores ne s'écartent pas significativement de la valeur du hasard quelque soit le type de paire jugée (liaison catégorique :  $t_{(39)} p=0.133$ ; liaison variable :  $t_{(39)} p=0.647$ ). En effet, même si la tendance penche vers un choix de la réalisation de la liaison catégorique d'un côté et un choix de la non réalisation de la liaison variable de l'autre ce qui crée l'écart significatif, ces choix restent de l'ordre du hasard donc ils auraient pu être répartis autrement. Aux tranches d'âges suivantes, même lorsqu'ils jugent aléatoirement les paires comportant une liaison variable, les enfants L1 font preuve d'une préférence significative pour la réalisation de la liaison catégorique, ce qui crée l'écart significatif entre les deux types de paires jugées.

En revanche, nous constatons qu'au début de l'étude longitudinale, les apprenants L2 jugent aussi favorablement les liaisons catégoriques que les

liaisons variables réalisées (T1:  $t_{(16)} p=0.134$ ; T2:  $t_{(16)} p=0.083$ ). Entre le deuxième et le troisième temps longitudinal, ils progressent dans le choix de la liaison catégorique réalisée. Si bien qu'au T3, ils jugent plus favorablement les liaisons catégoriques opposées à l'omission que les liaisons variables opposées à la variante non réalisée ( $t_{(16)} p=0.010$ ). En d'autres termes, au début de leur appropriation de la liaison, les apprenants L2 affichent une préférence pour la liaison réalisée quelque soit son contexte morphosyntaxique. Puis, ils progressent dans la perception de la liaison qui doit être réalisée (la liaison catégorique) *versus* celle qui peut être réalisée (la liaison variable) tout en continuant à privilégier la liaison réalisée.

### 4.3 Appariement des locuteurs L1 et L2

Nous remarquons que sur les 482 appariements réalisés dans cette étude, 371 locuteurs L1 ont produit un taux de jugement d'acceptabilité en faveur de la liaison variable réalisée inférieur à celui du locuteur L2 auquel ils sont appariés sur un taux de production identique de ces mêmes liaisons variables. Dans la figure 3 suivante, nous avons reporté les relevés afin de les visualiser. Sous l'axe des abscisses est indiqué le numéro de l'appariement qui correspond au code de l'apprenant L2. L'ordre d'apparition des appariements ne respecte pas la chaîne numérique car ils sont classés du plus petit au plus grand taux de réalisation de la liaison variable, commun aux L1 et aux L2 appariés, et représenté par une surface gris clair. La courbe gris foncé représente le pourcentage de jugement d'acceptabilité de chaque apprenant L2 en faveur de la variante réalisée et la courbe noire, celui de la moyenne de tous les enfants L1 qui lui ont été appariés, moyenne qui représente donc un 'L1 type'.

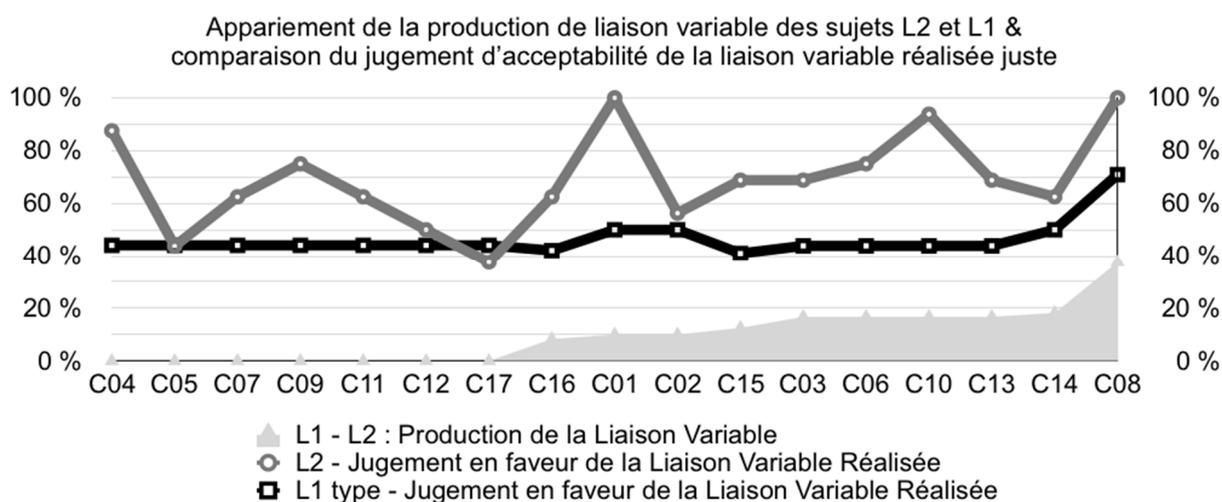


Fig. 3: Appariement de la production de liaison variable des sujets L2 et L1 & comparaison du jugement d'acceptabilité en faveur de la liaison variable réalisée juste

Nous constatons que la courbe représentant le jugement des apprenants L2 en faveur de la liaison variable réalisée est au-dessus de celle du locuteur 'L1 type', sauf pour deux sujets L2 (C5 et C17). De plus, la courbe représentant le jugement en faveur de la liaison variable réalisée du locuteur 'L1 type' est toujours inférieure ou égale à 50%, sauf en appariement C08 où elle pointe à 71%. Nous remarquons également que cette courbe noire n'est pas vraiment sujette à variation, ce qui s'explique par la moyenne réalisée afin d'obtenir des sujets 'L1 type' mais pas seulement. En effet, les moyennes sont à peu près toujours au même niveau, que les différents enfants L1 aient jugé acceptable 100% de variantes réalisées, 100% de variantes non réalisées, ou plus ou moins l'une ou l'autre et ce, quel que soit leur score en production de ces mêmes liaisons (sauf en appariement C08). Ainsi, lorsque les enfants L1 ne jugent pas au hasard, certains jugent plus acceptable la variante réalisée et d'autres lui préfèrent la variante non réalisée, mais la moyenne de ces jugements semble indiquer une indétermination du 'L1 type' quant à la variante à juger acceptable avec un petit avantage pour la variante non réalisée. En revanche, excepté les sujets C5 (43,8%), C17 (37,5%) et C12 (50%), tous les apprenants L2 jugent la variante réalisée plus acceptable que la non réalisée.

## 5. Discussion générale

A la manière d'un kaléidoscope au sein duquel un nombre fini de petits miroirs autorise un nombre indéfini de combinaisons d'images lumineuses, le phénomène de la liaison en français est composé d'un nombre fini d'éléments (socio)linguistiques qui autorise un nombre indéfini de combinaisons menant à la réalisation ou non d'une consonne de liaison.

En se focalisant sur la liaison variable, l'hypothèse selon laquelle les enfants francophones natifs privilégieraient la variante non réalisée, plus conforme à la fréquence d'usage et les apprenants de FLE privilégieraient la variante réalisée, plus valorisée d'un point de vue normatif est étayée par les résultats présentés ici. En effet, la méthode d'appariements intergroupes suggère qu'à score de réalisation de liaisons variables identique chez les locuteurs L1 et L2, les apprenants L2 jugent plus favorablement la variante réalisée que les enfants L1.

En perception, au début de l'appropriation de la liaison variable, les enfants L1 jugent plus favorablement les liaisons réalisées lorsqu'elles sont catégoriques que lorsqu'elles sont variables tandis que les apprenants L2 jugent aussi favorablement la réalisation des deux types de liaisons. Puis, alors que les apprenants L2 conservent une préférence marquée pour la liaison réalisée, les enfants L1 montrent une indétermination lorsqu'ils ont à choisir entre deux variantes acceptables, telles que la liaison variable réalisée ou non.

En production, la réalisation et la non réalisation de la liaison variable semblent deux variantes cibles à atteindre pour les enfants L1, tandis que la réalisation

de la liaison variable augmente au détriment de sa non réalisation chez les apprenants L2. Cependant les locuteurs L1 comme L2 produisent significativement plus de liaisons catégoriques que de liaisons variables et ce, dès le début de l'appropriation du phénomène de la liaison alors même que les enfants L1 les plus jeunes ne semblent pas avoir développé la compétence métalinguistique de juger les formes acceptables et les apprenants adultes ne semblent pas encore différencier les contextes catégoriques 'déterminant + nom' et les contextes variables 'adjectif qualificatif + nom'. C'est pourquoi, il ne faudrait pas négliger le rôle de la fréquence d'usage, même dans des environnements langagiers où elle est très limitée.

D'un point de vue didactique, l'adoption de la classification descriptive de la liaison aiderait à la prise en compte de ce rôle de la fréquence d'usage. D'autant plus que malgré un enseignement de la classification prescriptive /normative, les apprenants coréens de FLE de niveau A du CECRL commencent déjà à juger plus favorablement la réalisation de la liaison dans les contextes catégoriques que variables à la fin de la période couverte par cette étude.

Par ailleurs, la variation sociolinguistique induite par la liaison variable est évoquée dans les manuels pédagogiques généralistes seulement aux niveaux B et C du CECRL et uniquement comme marqueur de registre soutenu. Pourtant la réalisation de la liaison variable, à l'instar des autres marqueurs sociolinguistiques, est corrélée à la production de constructions syntaxiques et de formes lexicales de même niveau de style, si bien que les enseignants pourraient mettre en lumière ces combinaisons. Par exemple, au niveau débutant, l'alternance vouvoiement / tutoiement et celle des clitiques sujets 'nous / on' au pluriel pourraient aller de pair avec la réalisation ou non de la liaison variable. Un tel type d'approche semble apporter des résultats intéressants concernant la réalisation de la particule 'ne' de négation (van Compernelle 2013). À un niveau plus avancé, l'accent pourrait être mis sur la coordination des variantes réalisée et non réalisée avec le lexique ainsi que les constructions syntaxiques.

## BIBLIOGRAPHIE <sup>2</sup>

- Delattre, P. (1947). La Liaison en Français, Tendances et Classification. *The French Review*, 21(2), 148-157. url: <http://www.jstor.org/stable/380528>
- Durand, J., Laks, B., Calderone, B. & Tchobanov, A. (2011). Que savons-nous de la liaison aujourd'hui? *Langue française*, 2011/1(169), 103-135.
- Harnois-Delpiano, M. (2016). *Le kaléidoscope de la liaison en français : étude comparée de son appropriation par des apprenants adultes de FLE et des enfants natifs* (Doctorat, Université Grenoble Alpes, France). url: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01309533>

---

<sup>2</sup> Dernière vérification des adresses URL: le 15 octobre 2016

- Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde, une étude longitudinale préliminaire. *Language, Interaction and Acquisition*, 4(2), 190-231.
- Mallet, G. (2008). *La liaison en français : descriptions et analyses dans le corpus PFC*. (Doctorat, Université Paris Ouest, France). url: [www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/doc\\_download/56-.html](http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/doc_download/56-.html)
- Martin, N. (2005). *Réseaux sociaux et variations phonétiques*. (Master, Université Stendhal Grenoble 3, France)
- Nardy, A., Chevrot, J.-P. & Barbu, S. (2015). Variation sociophonétique et acquisition du langage: repères, débats, perspectives. *Langage et société*, 151(2015/1), 27-44.
- Paternostro, R. (2014). *L'intonation des jeunes en région parisienne : aspects phonétiques et sociolinguistiques, implications didactiques*. (Doctorat, Università degli studi di Brescia, Italia - Université Paris Ouest, France). url: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01094314>
- Racine, I. & Detey, S. (2015). Corpus oraux, liaison et locuteurs non-natifs : de la recherche en phonologie à l'enseignement du français langue étrangère. *Bulletin VALS-ASLA*, 102, 1-25.
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17(2002), 101-121. url: <http://aile.revues.org/1014>
- van Compernelle, R. A. (2013). Concept appropriation and the emergence of L2 sociostylistic variation. *Language Teaching Research*, online (1 May 2013).
- Viana Dos Santos, G. (2014). *Variation et restauration stylistiques en Français Langue Etrangère : approche exploratoire des représentations cognitives du style*. (Master, Université Stendhal Grenoble 3, France). url: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01066897>



# Les appartenances identitaires et la construction d'une posture énonciative chez les élèves: un exemple en classe d'histoire

**Alexia PANAGIOTOUNAKOS**

Université de Genève

Didactique de l'histoire et de la citoyenneté

Boulevard du Pont d'Arve 40, 1211 Genève 4, Suisse

Alexia-Dimitra.Panagiotounakos@unige.ch

History teaching in schools aims to disseminate subject-specific content to pupils as well as inculcate specific modes of thinking, enabling them to understand the past. However, this understanding stems from disciplinary knowledge instead of common sense knowledge. During a history lesson on immigration, the social groups under study are subjected to stereotyping and social hierarchical order emanating from intergroup relations. We will argue that the mobilization of these groups may constitute an obstacle understanding the various situations studied. The aim of this article is to highlight four pitfalls of history teaching in a secondary school classroom in Geneva, Switzerland. Through the analysis of an extract of classroom interaction during a history lesson, the following observations emerge. Firstly, pupils find it difficult to adopt a discursive stance while taking into account multiple voices. Secondly, certain key concepts of history are insufficiently conceptualized. Thirdly, pupils as individuals have a strong tendency to identify themselves with a nationalistic standpoint, as seeming reduced sense of essentialism. Lastly, an overgeneralized discourse in the classroom leads to dehumanization of certain social groups under study.

**Keywords:**

history teaching, spoken interactions, pupil's learning, social identities, essentialism.

## 1. Introduction

L'histoire consiste en une rencontre avec un Autre par le biais de l'étude de situations du passé qui mettent en scène des acteurs collectifs ou individuels (Lautier 2005). Parmi les nombreux écueils constituant des obstacles potentiels à une intelligibilité de la complexité des situations étudiées se trouvent notamment une vision naturalisée et essentialisée des identités des groupes sociaux et individus concernés, ou une maîtrise insuffisante de concepts spécifiques, uniquement perçus dans leur acception issue du sens commun. En classe d'histoire, il s'agit d'outiller les élèves pour que cette rencontre avec l'altérité soit fructueuse. L'enseignement de l'histoire vise ainsi une double démarche: d'une part, la transmission de contenus et d'autre part, l'exercice de modes de pensée spécifiques à la discipline histoire (Heimberg & Opériol 2012; Martineau 1999) afin d'amener les élèves à développer une intelligibilité du passé qui prenne en compte la complexité des situations et des acteurs historiques étudiés.

L'étude de l'enseignement de l'histoire sous l'angle des appartenances identitaires répond à une double présence des identités dans les classes: d'une part, les acteurs-trices – du passé ou du présent – étudié-e-s et, d'autre part,

les élèves et les enseignant-e-s. En adoptant cette perspective, nous essayons de saisir les situations d'apprentissage qui favorisent l'émergence d'une nouvelle posture énonciative chez les élèves témoignant d'un apprentissage disciplinaire historien. Ce dernier doit notamment permettre la construction d'une intelligibilité du passé qui ne s'inscrit pas dans la légitimation – ou la condamnation – de groupes sociaux particuliers contre d'autres<sup>1</sup>: il ne s'agit pas de juger les femmes et les hommes du passé, mais de comprendre quelles étaient les perspectives et possibilités d'action qui s'offraient à eux dans une situation donnée, à savoir de reconstruire les *présents du passé* (Heimberg 2002).

Nous postulons ainsi qu'il est possible d'outiller intellectuellement les élèves de telle sorte qu'ils se positionnent d'une manière alternative lors de l'étude de situations du passé. Les élèves, mobilisant des savoirs de référence et modes de pensée disciplinaire de l'histoire, seraient à même de produire des énoncés qui ne relèveraient plus d'une appartenance collective à un groupe social d'ordre national, religieux ou ethnique mais d'une construction de connaissances et modes de pensée historiens. Leurs énoncés traduiraient cette transformation de plusieurs manières, notamment par une meilleure maîtrise des concepts scientifiques issus de la discipline de référence en remplacement de concepts spontanés (Schneuwly 2008) ou une meilleure contextualisation temporelle et sociale des acteurs et situations étudiées. Ainsi, l'élève développerait une attitude de compréhension en référence à une conception des fonctions et finalités de la discipline *histoire*, considérée comme auxiliaire d'intelligibilité (Offenstadt 2013).

## 2. Démarche de recherche

Dans notre recherche doctorale, l'analyse des interactions que nous menons vise ainsi la mise en évidence de ces deux processus intrinsèquement liés correspondant à deux énonciateurs distincts<sup>2</sup>: d'une part, l'apprentissage disciplinaire et d'autre part, les mécanismes d'identification à des groupes sociaux des énonciateurs. Pour ce faire, nous mettons en évidence dans les énoncés des locuteurs – élèves et enseignant-e-s – différentes traces significatives qui ancrent leur discours dans une perspective identitaire ou au contraire disciplinaire, par l'étude des pronoms personnels ou déterminants possessifs et de la mobilisation en classe d'un certain nombre de notions liées à l'étude de la thématique choisie, à savoir l'histoire de l'immigration en Suisse.

---

<sup>1</sup> Selon la perspective des relations intergroupes (Tajfel 1972) et de la hiérarchisation sociale forte qui en découle (Tajfel & Turner 1979).

<sup>2</sup> Selon la distinction effectuée par Rabatel (2010).

Notre corpus de thèse porte sur des transcriptions partielles de cours d'histoire de huit classes du secondaire I du canton de Genève<sup>3</sup> ayant abordé cette thématique au cours de l'année 2014, pour une durée variant de six à treize périodes de cours. Nous adoptons une démarche descriptive-interprétative qui nous mène à commenter les indices énonciatifs choisis au regard des enjeux qu'ils représentent dans le cadre de la discipline scolaire *histoire*. Notre cadre théorique s'appuie sur l'épistémologie de l'histoire<sup>4</sup>, ainsi que sur des principes psycho-sociaux<sup>5</sup>. L'analyse de ces indices s'inspire de l'interactionnisme socio-discursif, qu'elle adapte à la perspective de la didactique de l'histoire afin de donner à voir l'expression des modes de pensée propres à la discipline. L'étude des auto-identifications<sup>6</sup> permet ainsi de déceler dix collectivités principales auxquelles les énonciateurs-trices s'identifient en classe, parmi lesquelles le groupe-classe, la collectivité nationale ou encore une collectivité qui s'inscrit dans un territoire donné. Ces inscriptions influencent la manière dont les énonciateurs-trices s'expriment, puisqu'il s'agit là d'un énonciateur de sens commun, adoptant une perspective socialement située et par conséquent potentiellement conflictuelle envers d'autres groupes sociaux. L'étude des usages des notions liées à notre thématique<sup>7</sup> révèle quant à elle que certaines d'entre elles ne font pas l'objet d'une problématisation systématique et perpétuent un usage de sens commun, naturalisant des phénomènes sociétaux qui sont le fruit d'une construction humaine située dans un contexte particulier.

### 3. Enseigner l'histoire de l'immigration: enjeux et difficultés

Dans le cadre restreint de cet article, nous reproduisons ici un extrait issu de la classe 6d<sup>8</sup> qui illustre les enjeux principaux de cette tension entre apprentissage disciplinaire et identification. Après avoir visionné un micro-trottoir<sup>9</sup> mettant en

---

<sup>3</sup> Correspondant aux trois dernières années de la scolarité obligatoire en Suisse romande (élèves âgés de 12 à 15 ans).

<sup>4</sup> Notamment Prost (1996) et Bloch (1942).

<sup>5</sup> Voir note 1 ci-dessus.

<sup>6</sup> Par auto-identification nous entendons le processus selon lequel l'énonciateur s'attribue une appartenance, l'hétéro-identification celui selon lequel l'énonciateur attribue une appartenance à un autre individu.

<sup>7</sup> Nous étudions plus d'une vingtaine de notions qui renvoient soit à des groupes sociaux issus du mouvement migratoire, des mots décrivant des mécanismes de stigmatisation et discrimination sociales ou des notions renvoyant à l'appartenance nationale et sociétale, telles que citoyen, étranger, immigré, xénophobie, amalgame, cliché, nationalité ou encore intégration.

<sup>8</sup> Classe de 11<sup>ème</sup> LS (littéraire et scientifique) Harnos. Nous avons anonymisé les classes participantes à notre recherche selon une logique chronologique: les enseignants-es participants-es ont été numéroté de 1 à 12 selon la date de la première période de cours observée. Lorsque plusieurs classes d'un-e même enseignant-e participaient, les classes ont été numérotées de a à d selon la date de la première période de cours enseignée.

<sup>9</sup> Ce micro-trottoir a été réalisé par la Télévision suisse romande le 9 février 2014, à la suite de l'acceptation en votation populaire de l'initiative "Contre l'immigration de masse" visant à introduire des contingents d'immigrés en Suisse.

scène huit hommes et femmes suisses romands qui s'expriment en faveur d'une limitation de l'immigration en Suisse, les élèves doivent réagir par écrit, de manière individuelle et en silence, aux propos entendus. Cet extrait reprend une discussion en aparté à voix basse entre quelques élèves à la fin du temps imparti pour l'exercice.

**(1) Classe 6d**

- 10 EfA: Moi je m'en fiche. Franchement.  
 11 EfB: Moi ça me dérange.  
 12 EfA: Moi pas. Je vois pas pourquoi ça me dérangerait.  
 13 EfB: Nous ne sommes pas du même avis.  
 14 EfA: Exactement. Je pense que sur ça en plus...  
 15 EfB: Toi t'es pour la votation ou contre ?  
 16 EfC: C'était quoi la votation ?  
 17 EfB: C'était de mesure que les étrangers viennent ici.  
 18 EfC: Ça dépend sur quoi.  
 19 EfB: Parce que moi tu vois... {EfC Parce que...} je suis pour qu'on dise (XX)... Enfin je suis pour et contre. Parce que ça me dérange pas les étrangers tu vois mais je suis contre parce que... enfin non je suis pour parce que enfin... Comme ça parce qu'enfin c'est pas que les étr- enfin les étrangers volent pas (le+notre) travail tu vois mais il faut quand même que nous les Suisses on ait du travail alors que...  
 20 Ef: Oui.  
 21 EfC: Moi je suis contre... moi je suis pour parce que comme ça les étrangers genre...  
 22 Ef: Oui après ils échappent la misère de leur pays.  
 23 EfC: Non mais je suis pour qu'ils réduisent {Ef Ah !} pour que comme ça les Suisses on ait plus de travail {Ef Oui.} mais je suis contre aussi parce que genre regarde combien... combien il y a de cent pourcent Suisses ici. Si ils sont pas cent pourcent Suisses ça veut dire que leurs parents ils sont venus ici. {Ef Oui.} Et donc dans l'école on est tous un peu des... des immigrés et donc... {EfB Moi je suis venue de France alors.} J'ai combien d'amis qui sont cent pourcent suisses ? Je crois que j'en ai qu'une seule.  
 24 Ef: C'est qui ?  
 25 EfC: Ef21.  
 26 Ef: Ef21.  
 27 Ef: Son père il était suisse et sa mère elle est suisse.  
 28 EfC: Si il y aurait pas l'immigration je serais amie qu'avec Ef21. Non même je serais même pas là.  
 29 EfB: Non moi... moi je suis pas immigrée parce que j'ai pas les papiers français mais mon père il est français donc je suis française.  
 30 EfD: Moi aussi je suis une immigrée alors en fait.  
 31 Ef: Moi aussi.  
 32 EfD: Mon père il me tue trop il se considère cent pourcent suisse et tout... en fait il l'est qu'à moitié.  
 33 Ef: Hein ! [rit]  
 34 Ef: Moi je suis une Suisse moi.  
 35 EfD: Il est allemand.  
 36 Ef: Il est allemand tu sais.  
 37 EfD: Il est moitié suisse moitié allemand.  
 38 Ef: Il a honte d'être allemand tu sais.  
 39 EfD: Non mais il est à cinquante pourcent suisse quand même tu vois.  
 40 Ef: (XX) les Allemands ils ont pris deux guerres mondiales.  
 41 EfD: Non il a pas honte d'être allemand c'est sa culture aussi.  
 42 EfC: Non mais je sais mais je dis...  
 43 EfD: Ma mère elle aussi non plus elle est moitié suisse seulement. Elle est italienne aussi.  
 44 Ef: Ahhh ben va fan culo.

- 45 EfC: Mon père il est italien suisse et ma mère elle est cent pourcent française.
- 46 Ef: Toi... toi t'es immigrée de tous les côtés toi ! Italien français.
- 47 EfD: Oui moi aussi Italie Allemagne et Suisse quoi.
- 48 EfC: Oui Italie France Suisse.
- 49 EfD: Mais moi j'ai marqué ils avaient pas totalement tort quoi si tu vois. Après nous on a même pas de logement et tout tu vois. {Ef Oui.} Faut d'abord se soucier de la population locale.
- 50 EfC: Moi j'ai dit d'abord il faut (XX) mais il faut pas non plus les interdire tu vois. Mais il faut réduire le truc.
- 51 EfD: Gérer {Ef Oui.}. Moi j'ai dit il faut gérer le nombre {Ef Oui voilà.} d'effectifs.
- 52 EfC: Il faut genre faire attention à comment ils sont.

### *3.1 Un problème de définition: "l'étranger"*

Lorsque l'on enseigne l'histoire de l'immigration en Suisse, la transformation de savoirs de sens commun en savoirs disciplinaires vise la mise à distance de stéréotypes et/ou de préjugés à l'encontre des groupes sociaux concernés: en effet, la très forte présence dans l'espace public de cette thématique en fait un terrain privilégié d'expressions identitaires se fondant sur une appartenance nationale, ethnique ou religieuse. Notre première remarque concerne ainsi la mobilisation du terme "étrangers". Ce groupe social est très régulièrement évoqué dans les échanges en classe pour désigner un groupe d'individus, dont le nombre ou les caractéristiques ne sont que très rarement définis formellement. Lorsqu'une précision conceptuelle est amenée, elle est le fait de l'enseignant-e. Ce mot renvoie à une réalité qui semble évidente, alors qu'il admet deux acceptions distinctes: d'une part, "l'étranger" désigne celui "qui est d'un autre pays, qui n'a pas la nationalité du pays où il se trouve" et d'autre part "qui ne fait pas partie d'un groupe, d'un milieu, d'un organisme, ou qui n'est pas considéré comme en faisant partie"<sup>10</sup>. Or, cette double acception, jamais clarifiée en classe, instaure une confusion possible entre l'appartenance nationale et la légitimité à se trouver sur un territoire et à en mobiliser les ressources, soit la tension entre la nationalité et la citoyenneté (Tabin 1999). Dans cet extrait, les élèves évoquent quelques caractéristiques: les étrangers constituent un obstacle potentiel à l'embauche des Suisses, ils fuient la misère de leur pays d'accueil. Ces contenus sont probablement inspirés des prises de parole du micro-trottoir précédemment visionné et des arguments présents dans l'espace public, les étrangers ayant souvent été présentés par le parti d'extrême-droite national UDC (Union démocratique du Centre) et le parti populiste genevois MCG (Mouvement Citoyen Genevois) lors des campagnes politiques comme "volant" le travail des Suisses<sup>11</sup>. L'image de l'étranger qui transparait ici mêle les caractéristiques du requérant d'asile et du migrant

<sup>10</sup> Selon la définition du dictionnaire Larousse.

<sup>11</sup> A Genève, ce débat est particulièrement vif, l'étranger concerné étant le frontalier, ressortissant français qui, habitant en région frontalière, travaille en Suisse et cumulerait ainsi les avantages d'un salaire plus élevé avec un loyer bas. Cette figure n'est toutefois pas mobilisée par les élèves dans cet échange.

économique, et donne à voir une image de la Suisse comme un espace privilégié, fonctionnant comme un pôle d'attraction économique et social.

### 3.2 Trouver sa voix: la difficile construction d'une posture énonciative

Dès lors qu'il s'agit de se positionner sur une thématique complexe, la prise en compte d'énoncés antérieurs n'est pas chose aisée pour les élèves. Le tour de parole (dorénavant TP) 19 traduit ainsi la difficulté de positionnement énonciatif d'EfB. Les TP10 à 18 s'enchaînent assez facilement, les trois élèves échangeant leurs opinions lors de prises de paroles courtes et factuelles qui, malgré leur désaccord, ne semblent pas poser de problème majeur dans l'expression. La consultation d'EfC contraint EfB à préciser sa position énonciative au TP19. Au moment où elle développe son argumentation, plusieurs obstacles se manifestent: elle interrompt à plusieurs reprises des phrases, les reprend et les reformule. On distingue aussi des traces de plusieurs énonciateurs issus du micro-trottoir "c'est pas que les étr- enfin les étrangers volent pas le travail tu vois", énoncé avec lequel l'élève prend de la distance "c'est pas que" "volent pas". Ce tour de parole traduit ainsi une certaine tension entre une posture d'ouverture à l'encontre des étrangers – l'élève indique qu'elle n'est pas dérangée par leur présence – et une appartenance identitaire collective – "nous les Suisses" – qui semble légitimer des mesures à prévoir pour favoriser l'emploi des nationaux, c'est-à-dire d'elle-même. Relevons ici que l'élève n'est pas encore active sur le marché du travail, et que son auto-identification est en réalité double et en grande partie implicite: alors qu'elle mentionne la communauté nationale – les Suisses –, elle fait en réalité référence aux Suisses *en emploi* ou *en recherche d'emploi*.

Le TP23 constitue un tournant extrêmement intéressant de l'argumentation. EfC adhère partiellement au point de vue exprimé dans le TP19 d'EfB et à l'identification collective aux Suisses. Relevons au passage la présence d'un collectif indifférencié "Je suis pour *qu'ils* réduisent", élément sur lequel nous reviendrons ultérieurement. Pour appuyer ses propos, EfC change d'échelle spatiale: d'un espace indistinct, mais dont on peut supposer qu'il se réfère à la Suisse, elle passe à un espace très concret, celui de son propre établissement scolaire et produit ainsi une nouvelle identification collective. L'endogroupe dont il est désormais question se constitue des élèves de l'école, dont les origines sont connues ou supposées par EfC: "on est tous un peu des... des immigrés". Cette reconnaissance d'une nouvelle appartenance, ancrée dans un présent bien réel, fait basculer le discours: les "étrangers" anonymes et indistinct du début de l'extrait sont rendus réels et s'incarnent dans les locutrices et leur entourage direct. La discussion se nourrit désormais des expériences personnelles des élèves.

### 3.3 Les auto- et hétéro-identifications

Dans la suite de cet extrait (TP24-48), nous pouvons relever plusieurs auto- et hétéro-identifications individuelles<sup>12</sup> chez ces élèves qui, ce faisant, relient une thématique très générale – l'immigration en Suisse – à leurs situations personnelles<sup>13</sup>. Pour autant, les identifications semblent devoir se conformer à une certaine logique, à savoir celle des nationalités essentialisées. En effet, au TP32, nous pouvons relever la difficulté pour ces élèves de valider une auto-identification qui va à l'encontre de leurs représentations: le père d'EfD, qui, aux dires de sa fille, se considère comme cent pourcent suisse alors qu'il ne "l'est qu'à moitié". Cet extrait met ainsi en évidence une vision dominante dans l'ensemble des classes de notre corpus, à savoir les pourcentages d'appartenance nationale: "il est moitié suisse moitié allemand" (TP37), "(...) il est à cinquante pourcent suisse" (TP39), "Ma mère elle aussi non plus elle est moitié suisse seulement" (TP43), "(...) et ma mère elle est cent pourcent française" (TP45). Les appartenances nationales apparaissent ici singulièrement figées: français, immigré, moitié suisse moitié allemand... Il n'y a pas de place pour une identité dynamique et flexible, composée d'une multitude d'appartenances<sup>14</sup>.

Cette perception des nationalités est problématique à un autre niveau. Lors des TP 23 à 48, les élèves se reconnaissent comme étant "immigrées", du fait de la nationalité de leurs parents. Ces élèves semblent ainsi confondre "être étranger-ère" - compris ici comme le ressortissant non national – et "être immigré-e" (TP29). Or, les six élèves se trouvant autour de l'enregistreur pendant cet échange sont nées en Suisse<sup>15</sup>. Leurs identités sont ainsi fortement essentialisées: ces élèves ne sont pas immigrées, mais se considèrent comme telles du fait du lieu de naissance et de la nationalité de leurs parents. Doit-on y voir l'intériorisation d'un savoir de sens commun présent dans l'espace public, à savoir l'utilisation récurrente d'expressions telles que "deuxième génération", "culture d'origine" ou encore "jeunes d'origine immigrée" ? Ces dénominations qui tendent à figer les individus dans une supposée appartenance immigrée, et donc étrangère, stigmatisent les individus et les renvoient quotidiennement à un jugement de non-intégration à la société nationale.

<sup>12</sup> Par auto-identification nous entendons le processus selon lequel l'énonciateur s'attribue une appartenance, l'hétéro-identification celui selon lequel l'énonciateur attribue une appartenance à un autre individu, ici les parents d'EfD (TP32 et 43) et EfC (TP45). Nous les nommons individuelles, car elles ne concernent qu'un seul individu, par opposition aux auto- et hétéro-identifications collectives qui concernent un groupe d'individu.

<sup>13</sup> En réalisant qu'elles sont partie prenantes de l'histoire qu'elles étudient, ces élèves dans une histoire plus large établissent un rapport interne à l'histoire (Lautier 1997a).

<sup>14</sup> Lire à ce propos notamment Maalouf (1998) ou Kaufmann (2014).

<sup>15</sup> Selon un questionnaire succinct passé en fin de séquence qui relève les lieux de naissance des grands-parents, parents et des élèves. Cinq d'entre elles ont indiqué être nées à Genève et la sixième en Suisse, sans préciser la ville.

### 3.4 La généralisation comme déshumanisation des groupes sociaux

Le TP49 constitue une nouvelle étape dans la discussion entre les élèves avec action langagière fortement ancrée dans le contexte scolaire de l'exercice à réaliser et à faire valider: l'élève réoriente ainsi les échanges sur la consigne donnée par l'enseignante, à savoir le commentaire par écrit des opinions exprimées dans le micro-trottoir, en rendant compte de sa propre réponse dans laquelle elle semble valider partiellement les prises de positions à tendance xénophobe des passants interrogés. Il est intéressant de relever qu'elle rompt avec la dynamique antérieure tendant à inscrire les élèves dans un échange informel autour de leurs nationalités et revient à des considérations générales autour de la présence étrangère et de ses conséquences. Ce faisant, elle formule une nouvelle identification collective inédite, qui ne se fonde plus sur le critère de la nationalité – ce critère a été rendu obsolète par les TP23-48 – mais sur celui de la proximité: le nouveau "Nous" qui émerge est donc celui de la "population locale", formulation qui n'était présente ni dans les TP23-48, ni dans le micro-trottoir. Peut-être que ce glissement a été rendu possible par la question du logement et non plus de l'emploi, qui est plus à même de susciter une identification ancrée dans un espace spatial proche. L'inscription thématique dans une perspective impersonnelle entraîne une modification des acteurs concernés: le phénomène migratoire est à nouveau déshumanisé et ses protagonistes rendus invisibles. Ainsi, il n'est plus question de camarades d'école ou de l'entourage familial, et les formulations rendent compte de cette anonymisation alors que les élèves évoquent "les" et "le truc" (TP50), "le nombre d'effectif" (TP51) et "ils sont" (TP52). Cette même anonymisation concerne les acteurs chargés de faire respecter la limitation de l'immigration, comme déjà évoqué au TP23. Aux TP49-52, les élèves recourent à cinq modalisations déontiques (Bronckart, 1996) sous forme d'injonctions "faut", "il faut". Faute d'un échange avec les élèves concernées, nous ne pouvons qu'émettre deux hypothèses sur les raisons de ces usages: soit elles manquent de connaissances spécifiques sur les procédures de limitation de l'immigration et ne sont pas en mesure de mobiliser des acteurs spécifiques, soit ces injonctions sont le produit d'une double énonciation et reprennent par conséquent des énoncés du micro-trottoir et/ou présents dans l'espace public.

Un terme attire notre attention au TP50 et 52: au-delà de la déshumanisation des individus dont la présence doit être limitée sur sol helvétique, leur identification même s'avère impossible. Quel groupe social est concerné par le "les" du TP50 et le "ils" du TP 52 ? Si la dichotomie "Suisse-étranger" a été invalidée au TP49 – qui oppose la population locale aux nouveaux arrivants – et que le nouveau "Nous" recouvre la population locale, il n'y a pas de référent explicite pour ces deux pronoms. Il n'est donc pas possible d'identifier les acteurs concernés, alors que les échanges entre élèves s'enchaînent sans hésitation.

En somme, ce dernier passage semble témoigner de l'hétéroglossie<sup>16</sup> présente en classe qui donne une place certaine aux propos xénophobes du micro-trottoir et que l'on retrouve dans l'espace public et médiatique. Ces derniers sont certes mis à distance par les élèves, mais ils semblent poser le cadre dans lequel évolue leur réflexion formelle réalisée dans le cadre de la réalisation d'un exercice, alors que les échanges plus personnels autour des nationalités (TP23-48) ouvrent leur réflexion à d'autres perspectives d'appartenance. Les TP49-52 témoignent ainsi à notre sens de la construction d'une opposition entre un endogroupe – plus ou moins clairement identifié par les élèves – contre un exogroupe qui constitue une menace de par son nombre et sa "qualité". En partant d'une conception nationale de l'appartenance – opposition "Suisse-étranger" - une élève définit le "Nous" comme étant la population locale, celle qui est déjà là. Nous retrouvons dans cette conception le glissement sémantique contenu par les deux acceptions du terme "étranger": de "celui qui n'est pas national" à celui dont on considère qu'il "ne fait pas partie de"<sup>17</sup>.

#### 4. Conclusion

Que penser de cette reprise finale d'arguments xénophobes ? Doit-elle être considérée comme un échec ? Ou comme un "retour en arrière" cognitif de la part des élèves ? On pourrait être tenté de le penser de prime abord. Il convient ici de rappeler que les apprentissages ne se développent ni de manière linéaire, ni cyclique mais bien plus par une transformation complexe et dynamique des connaissances déjà là (Schneuwly 2008). En ce sens, les échanges entre les élèves participent largement au développement de leurs connaissances: en partant des identifications nationales, on assiste à une mise à distance de celles-ci par le passage aux parcours individuels des élèves pour arriver à une nouvelle construction d'identification portant sur l'ancrage local et non plus national. Il y a également mise en question de caractéristiques et mise à l'épreuve de celles-ci: qui est immigré ? qui est suisse ? comment fonder la légitimité de *l'être-là* ? Une analyse plus poussée de ces interactions permettrait de mieux comprendre ces phénomènes et de les relier à des situations didactiques qui favorisent l'émergence d'une pensée qui prenne en compte la complexité d'une situation politique, sociale et économique. Cette dernière passe notamment par une meilleure appréhension des acteurs impliqués, de leur hétérogénéité et de leur multiplicité. En effet, ces questionnements ne relèvent pas uniquement d'un enjeu lexical, de maîtrise de vocabulaire mais

---

<sup>16</sup> Jaubert (2007) considère l'hétéroglossie comme la présence de plusieurs voix dans les classes, qui génère une dissonance cognitive chez les élèves, et qui les contraint à construire une posture énonciative cohérente.

<sup>17</sup> Pour une étude approfondie des mécanismes d'inclusion et d'exclusion sur la base du critère de l'ancienneté, se référer notamment à Elias & Scotson (1965/1997).

font écho à la construction sociale et aux défis urgents d'intégration et de citoyenneté qui se posent actuellement.

A ce titre, la confusion entre l'appartenance nationale et l'immigration – être étranger-ère et/ou être immigré-e – nous semble particulièrement parlante en ce qu'elle traduit, à notre sens, une perception essentialisée des identités, présente non seulement dans les classes, ce dont témoigne notre extrait, mais également dans l'espace public. La confusion entre citoyenneté et nationalité ne conduit-elle pas à une politique restrictive qui fait obstacle à l'intégration – sociale, économique et politique – des migrants ? Lorsque les identités sont à ce point essentialisées qu'un parcours migratoire - "être immigré" – ou le lieu de naissance – "d'origine italienne" – constitue la seule référence identitaire qui définit l'individu, il ne lui est guère possible de faire valoir de nouvelles appartenances fondées sur une nouvelle inscription territoriale locale. L'étranger en tant que non-ressortissant national semble ainsi condamné à rester étranger, celui qu'on considère comme *ne faisant pas partie de*.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bloch, M. (1942). Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien. In A. Becker & E. Bloch (éds.), *L'Histoire, la Guerre, la Résistance* (pp. 843-985). Paris: Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1965). *Logiques de l'exclusion: enquête sociologique au coeur des problèmes d'une Communauté (P.-E. Dauzat, trad.)*. Paris: Fayard.
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: Harmattan.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école: modes de pensée et regard sur le monde*. Paris: ESF.
- Heimberg, C. & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. In M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (éds.), *Les didactiques en question. Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 78-88). Bruxelles: De Boeck.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Kaufmann, J.-C. (2014). *Identités, la bombe à retardement*. Paris: Textuel.
- Lautier, N. (1997a). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2005). Penser l'Autre dans l'enseignement de l'histoire. *Le Cartable de Clio*, 5, 56-66.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: B. Grasset.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris: Harmattan.
- Offenstadt, N. (2013). Histoires et historiens dans l'espace public. In C. Granger (éd.), *A quoi servent pensent les historiens? Faire de l'histoire au XXIe siècle*. (pp. 80-97). Paris: Autrement.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil.
- Rabatel, A. (2010a). Retour sur les relations entre locuteurs et énonciateurs. Des voix et des points de vue. In M. Colas-Blaise, M. Kara & L. Perrin (éds.), *La question polyphonique ou dialogique dans*

*les sciences du langage. (Actes du colloque Metz-Luxembourg 2008) (pp. 357-373). Metz: Université Paul Verlaine.*

Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration: sociologie de la nation en 1990*. Paris: Gallimard.

Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, 118. Genève: Université de Genève.

Tabin, J.-P. (1999). *Les paradoxes de l'intégration: essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers pour l'intégration de la société nationale*. Lausanne: EESP.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (éd.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272-300). Paris: Larousse.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. Austin & S. Worchel (éds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey: Brooks Cole.

## Annexes

### Conventions de transcription

La première colonne indique les tours de parole en numérotation continue depuis le début de l'heure de cours concernée. Lorsqu'une activité non transcrite intervient, elle correspond à un seul tour de parole ; la deuxième colonne renseigne sur le locuteur: Ef ou Eg pour un-e élève, les lettres identifient les élèves lorsque cela est possible, "vb" indique qu'elles s'expriment à voix basse. Notre analyse portant essentiellement sur le contenu, nous avons allégé les transcriptions autant que possible tout en rendant compte au mieux du rythme et du déroulement des prises de parole. A cette fin, nous avons supprimé les répétitions, même partielles de mots identiques et avons supprimé les « hein ». Afin de rendre les hésitations, nous avons toutefois conservé les « euh » ou « hmmm ». Nous avons respecté la graphie orthographique pour « ils » ou « parce que » lorsque la prononciation différait, et n'avons pas transcrit les ellipses à l'intérieur des mots, ni rajouté le « ne » souvent omis dans les négations. En revanche, nous avons modifié « chais pas » en « je sais pas », « chuis » en « je suis », « pis » en « puis », « y a » en « il y a ».

### Notation de la parole

{ }	prise de parole courte insérée dans un tour de parole principal
[rit]	phénomènes non transcrits
.	fin de phrase. Fin de tour de parole
...	interruption
?	interrogation
!	exclamation
(XX)	segment inaudible
(mon+ton)	hésitation entre deux transcriptions



# Construire son identité dans les récits autonarratifs – cas des apprenants en langue

**Maciej SMUK**

Université de Varsovie

Faculté de Langues Modernes, Institut d'Études Romanes

ul. Dobra 55, 00-312 Varsovie, Pologne

m.smuk@uw.edu.pl

The practice of self-narrative story as a research method draws on the Chicago sociological school of the 1920s, considered a reaction to the scientific positivism which promoted a quantitative approach. This method of qualitative data collection is used, among others, in sociology, psychology or psychotherapy from the 1980s onward. This kind of story is gaining popularity in education. Basically, for the researcher, it guarantees access to subjective perceptions of different phenomena; for authors, writing allows them to practise consciousness of consciousness, in the words of Desmarais & Simon (2007). The objective of this article is to present the results of a research analysing the self-narrative stories written by Polish students on their "Savoir-être (existential competence) in learning foreign languages". In the first part will be listed the particular features of this specific research method. We will also explain the concept of "narrative identity". In the second part, we will summarise the most common trends in self-perception in the context of language learning.

**Keywords:**

self-narrative story, savoir-être (existential competence), narrative identity, self-perception, learning foreign languages.

## 1. Introduction

Nous nous posons comme objectif de présenter dans cet article les résultats d'une étude empirique qui consistait à analyser les récits autonarratifs rédigés par des étudiants polonais, portant sur leur savoir-être dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans la première partie seront inventoriés les traits particuliers de la méthode de recherche en question, y compris la définition de l'identité dite narrative. Dans la seconde partie, nous résumerons les tendances les plus fréquentes quant à la perception de ses apports au parcours de son apprentissage des langues et celles qui se rapportent à la perception de la tâche d'introspection effectuée. Mettre en relief une telle perspective de la question de l'identité nous semble à la fois captivant et très pertinent, car – comme le remarque Bruner (2002: 76) – "le moi est le résultat de nos récits".

## 2. Récit autonarratif en tant que méthode de recherche

Dans cette section seront évoqués les contextes de l'exploitation du récit autonarratif et ses modalités.

## 2.1 Origines

Les débuts de l'exploitation du récit autonarratif en tant que méthode de recherche qualitative remontent à la première moitié du XXe siècle. Dans les années 1918-1920, Thomas et Znaniecki publient à Chicago le récit de vie d'un migrant polonais, intitulé "Le paysan polonais en Europe et en Amérique" ("The Polish Peasant in Europe and America"). La publication se compose de cinq volumes, compte plus de 2 000 pages et, comme le souligne Orofianna (2008), elle

(...) a marqué les débuts de ce que l'on a appelé l'approche biographique en sociologie. Ainsi, à partir d'un cas singulier, on peut analyser certains phénomènes sociaux dont les méthodes classiques sont incapables de rendre compte.

Successivement, cette méthode est mise à profit dans quelques domaines: sociologie, ethnosociologie, sciences de la culture, psychologie, psychothérapie, philosophie, narratologie. À partir des années 1980, le récit autonarratif commence à acquérir sa popularité en matière d'éducation, mais ses enjeux et objectifs y sont toujours très peu connus et donc peu reconnus par rapport aux autres outils de recherche, surtout les questionnaires. Cette forme d'investigation permet de rendre compte des phénomènes subjectifs, relevant de l'expérience interne et unique, qui échappent aux méthodes et techniques quantitatives, voire à la majorité des outils à caractère qualitatif, par exemple aux entretiens. Cet aspect sera discuté ci-après.

## 2.2 Enjeux, objectifs et question d'identité narrative

La rédaction d'un récit autonarratif constitue pour son auteur une opportunité pour examiner sa vie: ses lignes directrices, son contexte choisi (vie scolaire, par exemple), même un événement ayant eu lieu une seule fois (rencontre avec un étranger, par exemple). Parmi les caractéristiques clés du récit autonarratif, qui le distinguent d'autres méthodes et techniques de recherche, nous retiendrons les points listés ci-dessous (voir p. ex. Desmarais & Simon 2007; Pavlenko 2007; Orofianna 2008; Berton 2010; de Villers 2011).

- a) L'aptitude à effectuer une introspection, rétrospective ou se rapportant au présent, est, pour ainsi dire, une condition sine qua non du récit autonarratif. Ceci implique que sa profondeur et son étendue sont l'effet de la capacité à analyser sa propre personne.
- b) La nécessité de verbaliser, surtout par écrit, ses pensées est considérée comme un moyen de mieux se connaître et se comprendre. Autrement dit, la prise de conscience est déclenchée par la tâche de rédiger son récit.
- c) Le récit autonarratif peut constituer un outil d'autoévaluation aidant à déterminer ses points forts et faibles, ses prédispositions spécifiques, ses sentiments et ses émotions les plus fréquentes, ses schémas de comportement, leurs sources, etc.

- d) Pour certains individus, la rédaction du récit autonarratif sera, de même que la séance thérapeutique, un moyen curatif.
- e) Ce genre de récit est traité comme un moyen d'expression des sentiments, ce qui échappe aux autres instruments de recherche. La forme écrite et l'absence du chercheur durant la rédaction soutiendraient la propension de les extérioriser.
- f) L'auteur dispose d'une énorme flexibilité quant à la thématique, à la façon de la problématiser et à la structure de son récit – en fait, il est organisateur et gérant de son corpus, selon les termes de de Villers (2011).
- g) La perspective subjective de l'auteur est à la fois la particularité et le très grand atout d'un tel récit. La subjectivité non seulement se reflète dans la description des états affectifs ressentis, mais elle se manifeste déjà au niveau de la structure interne du texte ainsi que dans la manière de parler de sa vie dite objective, soit des faits.
- h) L'analyse du récit autonarratif permet d'anticiper l'avenir dans un domaine donné, y compris d'anticiper les problèmes éventuels dans l'apprentissage, et de planifier les stratégies d'apprentissage propres aux potentialités d'un apprenant. Pour Ricœur (1985: 346), le temps de suspens propre à la rédaction du récit est "requis pour que nos visées du futur aient la force de réactiver les potentialités inaccomplies du passé".
- i) Dans son récit, l'auteur peut donner une image relativement globale de son parcours, ce qui permet au chercheur de détecter des rapports entre divers événements, et donc aussi d'induire des relations de cause à effet.
- j) Les histoires particulières évoquées dans les récits autonarratifs peuvent également illustrer des phénomènes sociaux, culturels, politiques, etc. propres à un lieu et une époque donnés.

L'identité dite narrative est spécifique à la rédaction de cette espèce de récit. Suivant la théorie de Ricœur (1985: 358), l'identité narrative se cristallise pendant la rédaction du récit autonarratif, elle n'est donc pas immuable et "ne cesse de se faire et de se défaire". Ceci signifie qu'elle peut subir des changements en fonction des états d'esprit actuels, des priorités accordées à divers phénomènes à un moment donné, de ses propres besoins psychologiques ou bien de l'impression que l'on désire produire sur le lecteur. Elle se répercute sur la sélection des données qui seront révélées ainsi que sur les manières d'établir des liens entre celles-ci et de les interpréter. Métaphoriquement parlant, l'auteur se construit au moment de la rédaction; Kaufmann (2004: 151) constate même que "[l']identité est l'histoire de soi que chacun se raconte".

### **3. Recherche**

Nous présentons ici la problématique et les buts partiels de notre recherche ainsi que les procédures appliquées.

#### ***3.1 Problématique et objectifs***

L'étude en question concernait l'influence du savoir-être des apprenants sur le déroulement de leur apprentissage des langues étrangères. Pour éviter tout malentendu auprès des répondants, nous avons adopté la définition courante du savoir-être, c'est-à-dire celle qui a été lancée dans le "Cadre européen commun de référence pour les langues" (2001). Le savoir-être y est envisagé comme l'ensemble des variables personnelles, agissant sur la maîtrise des langues. Il est donc question des comportements résultant des traits de la personnalité, des valeurs et des croyances partagées, des styles cognitifs préférés, des aptitudes spéciales possédées, des attitudes les plus fréquentes, des états affectifs répétitifs et occasionnels ou des types de motivation pour apprendre les différentes langues.

Nous avons demandé aux répondants (cf. 3.2) de rédiger un récit autonarratif, intitulé "Mon savoir-être dans l'apprentissage des langues étrangères". Les répondants – tous polonais – étaient totalement libres de choisir la langue de leur production, qui pouvait compter un nombre quelconque de mots. Conformément aux objectifs généraux de ce genre de recherche, notre intention était de capter la perception subjective du thème développé et de voir ainsi comment les apprenants construisent leur identité: à quels aspects ils attachent la plus grande attention; quels traits ils jugent positifs et négatifs pour ce qui est de l'apprentissage des langues; qui et/ou quels événements ont influé le plus significativement sur leurs biographies langagières; quelle valeur ils accordent à l'autoanalyse réalisée; quels sentiments l'accompagnent. Comme nous l'avons dit dans la section 2.2, tous ces éléments et la manière d'en parler forment l'identité de celle ou celui qui raconte.

#### ***3.2 Échantillon***

Au total, 70 personnes ont pris part à la recherche: étudiants de philologie (études de langues étrangères), d'économie et de pédagogie à l'Université de Varsovie, à l'École des hautes études commerciales de Varsovie et à l'École Supérieure de Varsovie de Marie Skłodowska-Curie (cette dernière est un établissement privé). Les répondants étaient des étudiants du premier cycle (licence) et du second cycle (master) qui déclaraient, dans la plupart des cas, maîtriser deux ou trois langues étrangères aux niveaux B1 et B2, selon le "Cadre européen commun de référence pour les langues". Parfois, cette connaissance était attestée par un examen de certification de compétences en langue. La recherche s'est réalisée entre 2014 et 2015 et a duré vingt mois.

## 4. Résultats – tendances dominantes

Dans les sections qui suivent, nous ferons connaître les tendances qui se dégagent lors des différentes analyses des récits. Nous nous concentrerons sur quatre aspects: la manière de percevoir ses apports dans son apprentissage des langues étrangères (4.1), les traits qui passent (aux yeux des répondants) pour des qualités et des défauts dans ce contexte (4.2), la perception du rôle des collègues (4.3), la perception de la tâche d'introspection (4.4).

### 4.1 Perception de son rôle

Du point de vue de la place accordée à son rôle dans le déroulement de l'apprentissage des langues étrangères, deux tendances sont visibles.

Le premier groupe (56 productions, soit 80 %) est constitué des récits dont les auteurs dirigent l'attention vers la description de leur activité dans l'apprentissage des langues étrangères; en d'autres termes, ils accentuent leurs rôles et leurs apports quant aux succès remportés et aux échecs subis, ils tentent d'analyser en détail les raisons de telle ou telle attitude et leurs conséquences, ils effectuent une autoévaluation et, selon toute apparence, ils veulent être perçus comme ceux qui ont eu une influence décisive sur leur processus d'apprentissage. L'analyse de l'apprenant pouvait prendre la forme illustrée par l'exemple ci-dessous:

Premièrement, quand j'apprends, j'ai besoin d'un peu de temps pour réfléchir. Si je dois répondre à une question tout de suite, je me sens mal à l'aise et j'ai peur de dire quelque chose d'incorrect. Je commence à m'inquiéter et cela devient impossible pour moi de me concentrer (...).

Deuxièmement, je préfère l'apprentissage de façon systématique à l'apprentissage irrégulier (...).

Troisièmement, quand j'apprends quelque chose, j'utilise toujours des marqueurs colorés (...) (50)<sup>1</sup>.

S'opposent à ce groupe les récits, beaucoup moins nombreux (12 productions, soit 17 %), dont les auteurs mettent à l'écart leur rôle; en lisant ces productions, le lecteur peut arriver à la conclusion que le déroulement de l'apprentissage des langues, et surtout les échecs subis, sont le résultat de l'influence des autres, avant tout des enseignants de langues. De la lecture découle la passivité des répondants qui se manifeste soit par la volonté de satisfaire les besoins et les attentes de quelqu'un (sans réfléchir aux siens), soit par l'absence complète d'une activité quelconque et un recul.

Deux tendances se dessinent aussi pour ce qui est de la temporalité. Les auteurs de 26 productions (soit 37 %) focalisent leur attention sur l'analyse du présent; si les événements passés sont mentionnés dans leurs récits, c'est seulement pour expliquer les origines des états actuels. Par contre, les auteurs de 30 textes (soit 42 %) se concentrent sur le passé: ils tracent les lignes directrices du déroulement de leur apprentissage des langues et, dans la

<sup>1</sup> Dans toutes les citations, nous maintenons l'orthographe originale.

majorité des cas, ils évoquent un ou deux événements particulièrement importants pour leurs biographies langagières.

#### 4.1.1 Problème de dualisme

Une autre observation que l'on peut faire pendant la lecture est que certains répondants semblent éprouver un sentiment de dualisme caractérisé par la présence d'éléments disjoints et non complémentaires. Dans tous les cas, il est question du décalage entre l'autoperception positive et la perception négative de la part des autres, surtout des enseignants. Ceci pourrait être illustré par les couples de formulations:

Je crois être...

J'étais persuadé(e) que...

Il me semble que je suis...

Mais mon professeur pense que je suis...

Mais mon professeur a constaté que...

Pourtant, d'après lui, je suis...

Certes, un regard externe sur un individu peut être bien utile s'il s'intègre à son autoréflexion, mais les conséquences d'une telle dichotomie peuvent aussi s'avérer dangereuses pour le sentiment d'identité: à cause de celle-ci, les apprenants ont des difficultés à définir et à appeler leurs attributs dans l'apprentissage des langues. Du coup, ils ont du mal à répondre aux questions fondamentales pour ce qui est de la planification optimale de leur apprentissage, telles que: quels sont mes atouts et mes faiblesses; quelles compétences ai-je déjà acquises; quelles lacunes devrais-je combler; avec quels moyens pourrais-je corriger certaines déficiences? Selon leurs paroles, le sentiment d'autoefficacité est sérieusement réduit.

L'influence de deux types d'enseignants est mentionnée dans toutes les productions: presque toujours, il est question de la rencontre avec un enseignant-modèle à une étape précoce (école primaire, gymnase) et un enseignant-antimodèle plus tard (lycée, université). Dans beaucoup de récits, le premier contact (la première leçon, par exemple) avec tel ou tel professeur de langue est décrit dans tous les détails – même les descriptions physiques sont présentes! Une régularité saute aux yeux après la lecture: les états positifs soutiennent la motivation, ils encouragent à fréquenter les cours et ils accélèrent l'apprentissage (par exemple en l'absence de stress, la mémoire de travail fonctionne plus efficacement), tandis que les états négatifs démotivent, ils découragent de participer aux cours, ils peuvent motiver, mais seulement à très court terme, par exemple avant un examen.

Il est à signaler ici que les auteurs de 7 productions (10 %) mettent en relief le passage d'une étape de dépendance, voire d'une certaine passivité, à une étape d'indépendance et à une plus grande autoconscience quant aux motifs de leurs activités, à leurs intérêts ou à leurs besoins. Dans la plupart des cas, il s'agit de se libérer (au sens fort du mot) d'un contrôle trop rigoureux, guidé par le souci exagéré de satisfaire les aspirations d'un des parents et d'un enseignant de langue. En voici un exemple:

Je voulais toujours être la meilleure, c'est pourquoi je travaillais très assidûment et systématiquement. Grâce à cela, je recevais de très bonnes notes et tous étaient fiers de moi, de mes progrès à l'école. Aujourd'hui, je dois avouer (parce que je le sais déjà) que je le faisais pour les autres, pour satisfaire les attentes de quelqu'un de proche. Pour moi, probablement, ces bonnes notes n'étaient pas si importantes. Je regrette de ne pas m'être concentrée sur deux ou trois matières pour les approfondir vraiment. Je ne me suis jamais posé la question sur mes intérêts et mes préférences! C'est seulement il y a deux ou trois ans que j'ai compris pourquoi j'apprends tel ou tel domaine, comment il faut le faire, ce qui compte vraiment pour moi (69) (notre traduction).

#### *4.2 Perception de ses traits (qualités et défauts)*

Plus de la moitié des répondants consacrent, dans leurs récits, au moins un paragraphe à énumérer leurs qualités (49 répondants, soit 70 %) et leurs traits pouvant passer pour des blocages (45 répondants, soit 64 %) dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans le groupe de variables décrites comme exerçant une influence bénéfique sur l'apprentissage des langues, on trouve: l'ouverture à autrui/à la différence, l'intérêt porté à l'apprentissage des langues, les ressources cognitives (p. ex. une bonne mémoire, une bonne organisation, la persévérance), les aptitudes dites langagières, la conscienciosité, l'autoconscience et l'autonomie (p. ex. la capacité à définir ses objectifs ou celle à prendre des décisions, la conscience de ses déficits et points forts).

Dans le second groupe, on note: des déficiences du savoir-apprendre et celles liées aux mauvaises habitudes du passé (p. ex. la procrastination, la mauvaise gestion du temps, la méconnaissance des techniques d'apprentissage), l'anxiété langagière, l'introversion, une estime de soi faible ou instable, le manque d'aptitudes dites langagières, le perfectionnisme.

Cela vaut la peine de remarquer que beaucoup de constats, dans les deux groupes, se caractérisent par une grande précision et un souci de neutralité. Il semble que les répondants n'aient pas l'intention de juger univoquement la valeur de telle ou telle variable personnelle. Souvent, ils éclaircissent les deux faces du trait, p. ex.:

Dans certains cas, je suis ouverte, dans d'autres, je préfère rester plus réservée. Les deux traits de caractère peuvent faciliter l'apprentissage des langues car si on est plus ouvert aux opinions et aux autres, le travail en groupe devient plus confortable pour les participants, l'échange professeur-apprenant est moins stressant. Et si on est plus réservé, on peut mieux travailler seul, travailler sur la langue nous-mêmes, ce qui est le cas pour les traducteurs, alors, cela ne doit pas nier nos aptitudes (51).

Quelques répondants retracent aussi leurs approches envers diverses langues, p. ex.:

Le français est ma langue de prédilection. Il correspond à ma façon de penser et je le perçois comme une partie de moi. En ce qui concerne l'espagnol, c'est une langue que j'aime bien, dont la richesse des variantes linguistiques et culturelles je trouve fascinante. Elle reste, quand même, pour moi, le reflet d'un monde exotique auquel je m'identifie peu. Par contre, l'anglais est une langue que je tolère à peine. Elle m'a été imposée. Fille d'enseignante d'anglais, je l'ai apprise à force d'être enseignée. Je n'ai jamais fait d'efforts pour progresser. Je communique par nécessité, en restreignant ma parole. Cela m'ennuie.

L'omniprésence de l'anglais m'agace. Parfois, abordée dans la rue, quand je ne suis pas d'humeur à communiquer, je trouve un plaisir espiègle à faire semblant de ne pas comprendre. Cela me fait penser aux temps où je cachais mes livres français en feignant d'étudier une autre matière (44).

### 4.3 Perception du rôle des collègues

Le rôle des collègues, soulevé seulement par une dizaine de répondants, semble très ambivalent. D'un côté, les collègues renforcent l'attractivité des cours, en contribuant à la bonne ambiance au sein de l'équipe. De l'autre, ces mêmes collègues provoquent un sentiment de frustration: sa principale source est la comparaison effectuée plus ou moins expressément, causant une baisse de sentiment d'autoefficacité, une instabilité d'estime de soi ou un retrait (p. ex. "Je ne voulais plus prendre part aux tâches parce qu'ils étaient plus forts"). Un morceau illustre ces propos:

J'ai peur de me compromettre à cause de ma prononciation pour laquelle je n'ai pas de talent. La nécessité de prendre la parole en public me paralyse (...)! Mes collègues (...), je les aime bien, mais je ne veux pas collaborer avec eux – ils me font déprimer. C'est bizarre... (25) (notre traduction).

Seules les paroles d'une répondante jettent une autre lumière sur la dynamique d'interaction et expliquent une approche plus nuancée:

Je m'inspire facilement et j'aime la concurrence. Les gens sont actuellement accusés de participer à "la course des rats". Ils se comparent pour atteindre plus que les autres, je crois que cela ne doit pas avoir des conséquences négatives et, d'une certaine manière, déshumaniser les gens. Pour moi, les résultats et les compétences des autres ne me poussent pas à entreprendre des intérêts nouveaux, ils m'encouragent, m'inspirent. Il existe effectivement une différence entre les deux. Je ne me sens pas obligée à imiter les autres, mais j'apprécie et j'admire leur travail. Cela aide dans chaque domaine et, en fait, pourquoi s'arrêter sur la connaissance de trois ou quatre langues, s'il existe des personnes qui en connaissent quarante (51).

### 4.4 Perception de la tâche d'introspection

Les opinions et les sentiments des narrateurs sur la tâche d'introspection, qui leur a été proposée, sont exprimés dans de nombreux récits; dans la majorité des productions est explicitée, même si de manière très sommaire, l'importance de se connaître et de comprendre ses conduites. La tâche de rédiger un récit autonarratif est considérée comme un bon moyen d'y accéder, p. ex.:

Le fait de comprendre la manière d'être avec soi et les autres est très important dans la vie. Cela sert à expliquer ses réactions et à prendre des décisions, facilite la communication et l'acceptation de soi-même et des autres. Si les savoir-être sont utiles dans le quotidien, ils le sont d'autant plus dans l'apprentissage (41).

La crainte accompagne quelquefois ces premières tentatives:

Pour être sincère, je n'ai jamais analysé de ma vie mes traits de caractère par rapport à mon étude du français. Cette approche me semble très attrayante même si ce n'est pas facile d'énumérer tous mes atouts et tous mes défauts (42).

Je n'ai pas eu avant à faire le bilan de mes contacts avec d'autres langues et cultures. Cette tentative de le faire (...) me procure une sensation d'étrangeté, sachant que les traits de personnalité dans une langue sont difficiles à cerner et à désigner (2).

Dans le groupe en question, trois tendances se dégagent. Premièrement, les répondants soulignent la nécessité d'essayer de comprendre les sources de tels ou tels comportements en classe de langue, y compris celle d'accepter des informations péjoratives sur soi-même (saisies au cours du processus d'introspection), car l'acceptation est une condition de base pour entreprendre des démarches de remédiation. Deuxièmement, il semble que l'introspection faite dans le récit permette d'avancer vers le futur: grâce à la compréhension du présent, on peut anticiper des comportements et apporter, le cas échéant, des modifications indispensables et/ou désirables. Troisièmement, la forme écrite de la tâche d'introspection soutient la réflexivité; toute forme orale exigerait un niveau plus élevé de spontanéité et pourrait donc provoquer des réponses trop rapides et hasardeuses. De surcroît, eu égard à l'absence directe du lecteur, la forme écrite facilite la sincérité. Dans leurs conclusions, les répondants s'adressent également aux enseignants – grâce à la lecture de leurs productions, les enseignants peuvent mieux les comprendre et répondre, par la suite, à leurs attentes individuelles, par exemple en distribuant des devoirs en fonction de leurs possibilités et préférences cognitives. Dans les explicites de 14 récits est mis en exergue le besoin de s'autoévaluer de façon régulière et honnête. La conscience de ses atouts et de ses défauts, qui émerge durant la tâche d'introspection, semble posséder, pour les répondants, une influence décisive sur l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères et d'autres disciplines.

## 5. Conclusions

Étant donné les fruits de la recherche, effectuer une autoanalyse par l'entremise d'un récit autonarratif semble particulièrement approprié à celle-ci – les conclusions qui en découlent permettent de décortiquer les perceptions très subjectives des phénomènes et de comprendre les dépendances, parfois uniques en leur genre, se nouant entre ceux-ci. Ladite forme de réflexion complète ainsi les résultats obtenus grâce aux outils psychométriques qui peuvent fournir des données fragmentaires et donc quelquefois relativement crédibles. Le processus de rédaction permet à son auteur de prendre conscience de certaines de ses idées et sentiments (la nécessité de les verbaliser en soi y contribue), et de leurs reflets possibles dans le processus d'apprentissage, mais aussi de voir de nouvelles opportunités dans l'avenir, conformes à ses potentialités. Néanmoins, on ne peut pas marginaliser le fait que, dans la plupart des cas, ce type de récit est conçu pour quelqu'un (enseignant, chercheur, collègue...), ce qui impose aussi à son auteur, consciemment ou inconsciemment, un degré de complexité de l'autoanalyse et les moyens de l'effectuer. Comme nous l'avons dit dans la section 2.2, ce phénomène est propre à la rédaction d'un récit portant sur soi-même et fait partie de l'identité dite narrative du narrateur.

En dépit de certains dangers liés à l'interprétation, d'ailleurs propres à toute

recherche de type qualitatif, à notre avis, l'analyse des productions confirme la thèse avancée dans la section 2 de l'article – c'est-à-dire que la tâche qui consiste à rédiger un récit autonarratif peut servir de prétexte pour remettre en question son identité dans l'optique d'un domaine ou d'un sujet donné: réfléchir à ses attributs, définir ou redéfinir ses côtés forts et faibles, les appeler, décrire ses états, exprimer ses besoins, analyser son positionnement en groupe, déterminer les traits qui distinguent l'individu des autres. La plupart des répondants ont mis en valeur leurs apports dans le déroulement de leur apprentissage des langues étrangères et ont fait preuve de la capacité à nommer leurs atouts et leurs faiblesses; comme nous l'avons vu, ceux-ci sont abondamment énumérés dans les travaux. De plus, les auteurs ont accentué l'importance de comprendre les motifs de leurs comportements pour – vu le sujet du récit – maximiser l'efficacité d'un processus éducatif. Des démarches pédagogiques spéciales s'imposent comme nécessaires pour neutraliser les effets néfastes d'un sentiment de dichotomie – moi versus parents, enseignants, collègues – verbalisé par les répondants. Selon nous, les paroles d'une répondante peuvent servir de bilan à cet article, car elles résument symboliquement les gains en question:

Certes, le français est une langue très difficile à apprendre. Avec une grammaire aussi compliquée et une prononciation qui décourage beaucoup d'adeptes de cette langue tout au début de l'apprentissage, il faut constater que l'essai d'"apprivoiser" le français constitue un vrai défi (...). Néanmoins, grâce à la connaissance de soi-même, nous pouvons y réussir (54).

## BIBLIOGRAPHIE

- Berton, J. (2010). Héritage, histoires de vie et formation. *Forum*, 129. [http://www.ari-accompagnement.fr/IMG/pdf/Jacques\\_Berton\\_Forum\\_no129-2.pdf](http://www.ari-accompagnement.fr/IMG/pdf/Jacques_Berton_Forum_no129-2.pdf).
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Retz.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Paris: Les Éditions Didier.
- Desmarais, D. & Simon, L. (2007). La démarche autobiographique et son objet: enjeux de production de connaissance et de formation. In C. Royer (éd.), *Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 350-370). Montpellier: Université Paul-Valéry.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris: Nathan Université.
- Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. *Informations sociales*, 145, 68-81.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit*. Tome 3. *Le temps raconté*. Paris: Le Seuil.
- Villers, G. (de) (2011). L'approche autobiographique: regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-1, 25-44.

# Des langues inadéquates. Lire la complexité de la constitution du répertoire langagier dans la démarche biographique réflexive

**Alain AUSONI & Anne-Christel ZEITER**

École de français langue étrangère  
Université de Lausanne (Anthropole)  
CH-1015 Lausanne, Suisse  
alain.ausoni@unil.ch, anne-christel.zeiter-grau@unil.ch

This article argues for the relevance of biographical approaches to the exploration of the linguistic repertoire. Foregrounding a subject perspective which is seen as a necessary complement to the outside perspective of traditional interactional approaches, it accounts for the multidimensional and diachronic constitution of the linguistic repertoire. The analysis of two different biographical productions, a language biography elicited in a research interview and a published literary text, casts light on the fact that a linguistic repertoire is also determined by the linguistic resources one does not have. The final part of the article considers potential implications for second language learning and teaching.

**Keywords:**

linguistic repertoire, biographical approaches, multilingualism, second language acquisition.

## 1. Introduction

De quelque façon qu'elle soit vécue, et en particulier quand elle implique d'entrer dans une nouvelle langue, l'expérience de migration provoque souvent le sentiment d'une inadéquation, au moins partielle, du bagage de langues et de codes d'une personne et enclenche une reconfiguration de son répertoire langagier. Pour éclairer ce phénomène, cet article se propose d'explorer des données issues de deux types de démarches biographiques réflexives (Zeiter à paraître) qui, tous deux, disent quelque chose de la complexité de l'appropriation du français langue seconde en contexte homoglotte par des adultes migrants: un entretien mené dans le cadre d'une recherche sur l'appropriation langagière avec Blaško<sup>1</sup>, un homme d'origine serbe, et un texte littéraire publié en français, sa langue seconde, par la Hongroise Katalin Molnár.

Pour faire le point sur le répertoire langagier d'un locuteur, la linguistique de l'acquisition s'est le plus souvent concentrée sur l'analyse d'interactions authentiques révélant les styles de discours que la personne mobilise dans différents contextes et à différents stades de son appropriation. Mais, ces dernières années, différents chercheurs (par exemple Py 2007; Busch 2015; Pennycook 2016) se rejoignent sur la nécessité de revisiter la notion de répertoire langagier en ajoutant aux perspectives interactionnelles, des perspectives poststructuralistes et phénoménologiques. En ce sens, il importe

---

<sup>1</sup> Prénom d'emprunt. Données tirées de Zeiter (2015).

de considérer la constitution du répertoire langagier de la personne dans ses dimensions sociales, discursives, idéologiques, physiques et psycho-affectives, comme le souligne Busch (2015: 2, notre traduction), qui propose d'articuler

une perspective de troisième personne axée sur la manière dont les locuteurs interagissent linguistiquement, une perspective de deuxième personne axée sur la manière dont ils sont constitués comme sujets parlants à travers la langue et une perspective de première personne axée sur la manière dont ils vivent la langue comme expérience subjective.

Nous inscrivant dans ce courant, nous montrerons dans un premier temps en quoi les démarches que nous appelons "biographiques réflexives" représentent un moyen privilégié d'accès à la multidimensionnalité de la constitution du répertoire langagier, dans la mesure où les personnes y investiguent la constellation complexe de paramètres qui structurent ce répertoire dans le temps. Dans l'analyse d'extraits de nos corpus, nous soulignerons ensuite le fait que la construction du répertoire peut aussi se comprendre *ex negativo*, c'est-à-dire en fonction des ressources langagières indisponibles, qu'elles soient inexistantes, en phase de construction ou, pour ce qui nous intéresse particulièrement, rejetées à l'arrière-plan. Pour finir, nous tirerons de notre démarche quelques remarques pour la didactique des langues.

## **2. Le répertoire langagier et la démarche biographique réflexive**

La notion de répertoire langagier a été forgée par Gumperz au début des années 1960. Dans le cadre de communautés de discours, il définissait ce répertoire comme ce qui "contient toutes les façons acceptées de formuler des messages", et le décrivait comme l'"arsenal" de la communication quotidienne dans lequel les locuteurs viennent choisir leurs "armes", "selon le sens de ce qu'ils désirent transmettre" (Gumperz 1964: 138, notre traduction).

Cette notion a connu une seconde jeunesse dans le champ du plurilinguisme et de l'appropriation des langues secondes quand on s'est intéressé à la diversité linguistique, et en particulier à la signification et aux conditions sociales de pratiques comme le "translanguaging" (García & Wei 2014). Ce qui a plu c'est que, dès sa conception, le modèle du répertoire langagier était dynamique et comprenait les styles de discours non seulement en référence à des (ou comme l'expression de) catégories sociales mais aussi comme des moyens d'aller outre les catégorisations contraignantes et normatives (Busch 2012: 404).

Mais, pour la remettre au goût du jour, on s'est attelé depuis quelques années à dépasser certaines limites de la conception de Gumperz. Ce qui pose problème d'abord, c'est que celle-ci se basait sur l'étude de communautés comprises dans une relative stabilité. Des propositions comme celles de Pennycook (2009) et García & Wei (2014) ont visé à prendre en compte les phénomènes de la mondialisation, de l'intensification des flux migratoires, et des avancées dans la mobilité et les technologies de la communication

translingues, qui tous donnent un sens nouveau au concept de communauté et à sa localisation spatiale. Comme cela a déjà été remarqué, Gumperz lui-même, obligé de quitter l'Allemagne pour les États-Unis en 1939, convenait d'ailleurs que "le choix stylistique devient un problème lorsqu'on s'éloigne de notre environnement social habituel" (Gumperz 1964: 138, cité dans Busch 2015: 5, notre traduction).

L'autre reproche adressé à Gumperz est qu'il s'est prioritairement focalisé sur l'espace synchronique des interactions sociales. Or, sous l'influence de travaux comme ceux de Kramsch (2009: 5, notre traduction) – qui tient que, même si "toutes ces choses sont difficiles à saisir au sein des paradigmes actuels de la recherche en acquisition des langues", "les identités imaginaires, les projections identitaires, les idéalizations ou les stéréotypes de l'autre semblent occuper une place centrale dans l'expérience de l'acquisition des langues" –, on s'est rendu compte que la notion de répertoire langagier doit être enrichie par une attention, dans la diachronie, aux rôles qu'y jouent les représentations individuelles, la trajectoire biographique et les discours métalinguistiques des locuteurs.

De ce fait, le répertoire langagier a récemment été défini comme "un domaine hétéroglotte de contraintes et de potentialités" qui reflète, en synchronie, "la coexistence de différents espaces sociaux dans lesquels nous agissons comme locuteurs" et pointe, dans la diachronie, vers différents niveaux temporels : en arrière, "vers le passé de la biographie langagière", et en avant, vers "les situations et événements qu'on se prépare à affronter" (Busch 2015: 17, notre traduction).

Sur la base de cette conception du répertoire, l'appropriation langagière est ici perçue comme la construction par la personne de capacités à agir socialement dans la langue. Il est donc essentiel d'accéder à la fois à ces expériences et à la manière dont la personne les a vécues et ressenties, c'est-à-dire à sa trajectoire, conçue comme "la configuration rétrospective que le sujet propose des circonstances de son appropriation" (Jeanneret & Pahud 2003: 14). Ce qui a été signifiant pour la personne quant à son appropriation correspond ainsi à ce qu'Ertul, Malchior & Lalive d'Épinay (2015: 17) décrivent comme le "parcours individuel",

à la fois conditionné par les contextes dans lesquels il s'inscrit, y compris sur le plan ontologique, et marqué par les événements traversés, qu'ils soient d'ordre biographique (rencontres, premier emploi, naissance, etc.) ou d'ordre socio-historique (grands événements, conflits, mouvements sociaux, etc.) et environnemental (catastrophes naturelles). Malgré cet ensemble qui s'impose à lui, l'individu ne renonce pas aux marges de liberté dont il se sert pour y faire face et pour s'affirmer en tant que sujet.

Considérée comme fonction du sens que la personne donne à ses expériences, cette "liberté" apparaît dans son discours par le biais de différents marqueurs, en particulier à travers des représentations – et notamment des idéologies langagières (Jaffe, 2008) et des représentations liées à la langue et son appropriation – que la personne mobilise pour argumenter sa pensée (Grize

1990). La démarche biographique nous intéresse donc parce que s'y construit le sens que la personne donne à son histoire d'appropriation langagière, en ce qu'elle lui permet de relater et d'argumenter le rapport qu'elle entretient et a entretenu avec la langue et de se positionner par rapport à son appropriation, en fonction de son parcours et de ses projections, mais également du contexte même de la production biographique. Comme interaction authentique, la démarche biographique réflexive met ainsi en lumière certains pans effectivement mobilisés du répertoire. Comme narration, elle reconfigure et illustre certaines contingences et contraintes qui ont façonné le répertoire disponible. Comme réflexion, enfin, elle peut donner à voir, en diachronie, les manières dont la personne s'est représenté et se représente les espaces sociaux dans lesquels elle évolue et se positionne discursivement.

### **3. Analyses des différents corpus**

Comme nous avons tenté de le montrer jusqu'ici, les démarches biographiques réflexives nous semblent être des outils privilégiés pour faire le point sur le répertoire langagier, dans la multidimensionalité que lui prêtent de récentes approches critiques. Même si les limites de cette contribution ne nous permettent pas de donner véritablement à voir leur variété, il apparaît fructueux de combiner diverses formes de biographies langagières – orale, écrite ou visuelle; sollicitée ou non par le chercheur; déclenchée selon diverses procédures; adressée à divers publics; etc. – permettrait au mieux de faire le point sur la constitution du répertoire langagier. Quand elle s'est intéressée à la dimension subjective de l'acquisition des langues secondes, Kramsch (2009) a d'ailleurs trouvé naturel de se fonder sur une grande variété de productions biographiques. C'est cette complémentarité des approches biographiques que nous souhaitons esquisser ici en nous intéressant à deux formes de productions biographiques assez éloignées. Dans des contextes d'énonciation différents, leurs auteurs disposent de moyens spécifiques pour faire le point sur la constitution de leur répertoire langagier. Et bien que Blaško et Katalin Molnár, dont il s'agira ici, partagent une expérience comparable de migration par mariage, nous verrons que leurs manières de vivre et de pratiquer la langue seconde qu'ils s'approprient semblent varier considérablement non seulement en raison de la singularité des espaces sociaux dans lesquels ils agissent comme locuteurs, mais aussi en fonction de leurs expériences dans la langue, de leurs représentations et des circonstances qu'ils se préparent à affronter.

#### **3.1 *Blaško***

Bien que Blaško soit arrivé dans le pays sans connaître un seul mot de français, sa femme – helvético-serbe scolarisée en français – et lui accordent beaucoup d'importance à son apprentissage: ils veulent appartenir à une classe sociale aisée et intellectuelle, à l'image du milieu de Blaško en Serbie et à l'inverse de celui des parents de Lena, immigrés en Suisse, et ils accordent donc beaucoup

de valeur à une maîtrise linguistique précise et lettrée. Dans l'exemple choisi ici, Blaško relate le choc ressenti en travaillant dans un centre de tri postal en Suisse trois ans après leur mariage:

(1)

Blaško (...) j'ai travaillé quand j'ai abandonné les études parce que j'avais pensé il fallait bosser au plus vite donc j'ai chopé la première chose qui est arrivée (...) il n'y a personne qui aime ça (...) il y en a pour qui c'est vraiment le sommet de l'art parce que c'est le maximum où ils peuvent aller intellectuellement ou au niveau salaire ou autres (...) mais pour moi (...) c'est ce qui m'a permis de survivre un an et quelques mois parce que si quelqu'un me condamnait à ça pour toute ma vie je prends une balle c'est invivable

AC tu as eu le sentiment que tu risquais de devoir faire si (Blaško: non) non jamais tu as jamais eu cette peur-là

Blaško (...) non c'est exclu mais (...) là c'était la première fois où je côtoyais quotidiennement les gens qui n'ont pas fait d'études / ça c'est un truc mais incroyable / parce que si tu veux depuis toujours au gymnase tu es toujours avec des gens que (...) on se comprenait même avant de parler on savait ce qu'on allait dire et à l'uni que ce soit Belgrade ou ici (...) il fallait s'adapter en fait parce qu'à un mot qui signifie quelque chose dans un milieu ça veut rien dire dans un autre et ça c'est une sacrée nouvelle pour moi / (...) c'est sans aucun aucune notion péjorative ou quoi que ce soit (...) pour moi c'était la première fois du coup c'était vraiment (...) monstre space

AC tu as appris des choses au niveau de la langue dans ce monde-là

Blaško bon un peu des expressions vaudoises j'oublie ça (...) parce que j'utilise jamais (...) j'ai appris énormément aussi au niveau de façons de parler puis des sujets qui étaient complètement nouveaux pour moi et (...) j'ai pas envie de savoir ça [*un des sujets, qu'il donne en exemple*]

Le contexte détendu de l'entretien – Blaško est un ami – lui permet de développer une justification complexe et décomplexée de son positionnement par rapport à ce milieu auquel il ne veut pas appartenir et dont il ne souhaite donc pas partager les pratiques langagières. Le centre de tri est symbolique pour Blaško du monde des travailleurs manuels, qu'il rejette d'entrée de jeu sur un mode affectif, dans une équivalence entre ce genre de vie et une condamnation à mort. Il justifie ensuite ce rejet viscéral dans une argumentation structurée autour de l'idée d'une différence entre les aspirations humaines en fonction du niveau intellectuel. Les "gens qui n'ont pas fait d'études", et qui n'ont pas de hautes aspirations professionnelles et intellectuelles, atteignent rapidement un pallier d'évolution indépassable. Pour les intellectuels comme lui, par contre, les expériences comme celle du centre de tri sont contingentes, délimitées en termes spatio-temporels et sociaux, et n'ont aucune incidence négative sur leurs possibilités et leurs désirs d'évolution sociale et professionnelle.

Blaško établit une distinction symbolique et discursive entre ces catégories: les exemples de "trucs simples" qu'il propose pour justifier ce qu'il considère comme le bas niveau linguistique et intellectuel de "ceux qui n'ont pas fait d'études" sont soit des marqueurs d'un langage lettré qu'ils ne comprennent pas, soit un manque de formation et de culture qui les distinguent du monde intellectuel auquel lui appartient. En indiquant "c'est une réalité", il naturalise la frontière entre classes et se positionne comme hiérarchiquement supérieur par nature.

Blaško active alors des idéologies langagières renforçant l'équivalence qu'il perçoit entre intelligence et classe sociale. Il pose une équation entre langage et pensée en soulignant une connivence entre personnes d'un même niveau intellectuel, la pensée suppléant parfois le discours même sur des enjeux complexes (parler du monde), alors que le discours peut ne pas suffire pour des questions simples lorsque le niveau intellectuel des interlocuteurs est insuffisant. Blaško décrit par ailleurs l'adéquation entre langage et pensée comme physiquement perceptible, l'incompréhension d'un discours élaboré par des personnes intellectuellement limitées se traduisant par des "yeux qui te regardent vides". Il retire presque toute humanité à ses interlocuteurs en leur déniaient toute capacité psychique. Il s'agit ici d'un pan physique du vécu langagier qui ne se comprend qu'en croisant les idéologies langagières de Blaško, ses représentations sur le monde du travail et de la formation et sur ses positionnements sociaux, ainsi que son positionnement effectif au moment de l'entretien, face à une amie qui est surtout à ce moment-là une chercheuse francophone linguiste à l'université.

En termes d'appropriation langagière, Blaško a sans aucun doute construit au centre de tri des pans de son répertoire mobilisés sur le moment et qui restent disponibles, mais qu'il refuse symboliquement. Le fait qu'il relate avoir atteint un degré de maîtrise linguistique lui permettant de trier ce qu'il veut s'approprier ou non couplé aux positionnements et idéologies déployés dans son discours met à jour la dynamique argumentative d'un habitus "distinct" et "distingué" (Bourdieu 1994: 24-25) composé de dimensions sociales, subjectives, physiques et psycho-affectives jouant un rôle complexe dans la construction de son répertoire langagier.

### 3.2 Katalin Molnár "an fransè"

Passons à un autre type de données biographiques de locuteurs alloglottes: l'écriture translingue de soi, c'est-à-dire les textes autobiographiques publiés en français par des écrivains non natifs. Notons d'abord que ce corpus commence à être considéré comme une source riche de "données" dans le champ de la linguistique appliquée. Si les sociolinguistes s'en sont emparés c'est que, contrairement aux textes biographiques (écrits ou oraux) traditionnellement récoltés dans les démarches biographiques, le statut du texte publié permet de s'affranchir en partie du "doute paralysant que les procédures d'élicitation puissent influencer les réponses des locuteurs" (Pavlenko 2007: 165, notre traduction). Le médium écrit peut en outre fonctionner comme un égalisateur (accent, apparence physique, etc.) permettant la constitution d'un espace discursif favorable au repositionnement d'identités particulières, voire à l'invention de nouvelles identités. On peut finalement considérer les écrivains translingues qui pratiquent l'écriture de soi comme des professionnels de l'introspection: faisant de leur histoire entre les langues la matière de leurs récits, ils ont développé une oreille attentive pour leur langue seconde, étant

ainsi idéalement positionnés pour faire le point sur la structuration de leur répertoire langagier et la genèse de leurs choix stylistiques.

Cela étant dit, on peut faire trois reproches, généraux et donc certainement un peu injustes, aux sociolinguistes dans leur récent commerce avec des textes littéraires. Le premier, c'est d'avoir tendu à la généralisation sur la base d'études presque exclusivement focalisées sur des productions littéraires de langue anglaise. Or si le répertoire langagier est aussi affaire de contexte et de valorisation des langues en jeu, d'autres corpus devraient être étudiés. Que les francophones se réjouissent, dans la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle s'est constitué un riche corpus de textes autobiographiques qui attend les chercheurs (Ausoni 2013). Ensuite, malgré des mises en garde telles que celles formulées par Pavlenko (2007: 176), ces études n'ont fait que peu de cas des forces sociales puissantes et complexes, bien que peu visibles, qui organisent le monde littéraire, lequel repose aussi sur des phénomènes d'institution (Bourdieu 1982). Or, pour ce qui nous intéresse, il se trouve que les choix stylistiques des écrivains et leur capacité même à trouver des lecteurs doivent justement être pensés relativement à ces forces. Enfin, dans l'analyse des textes littéraires, on peut reprocher une tendance au repérage de thèmes et de motifs, dans une relative inattention à la forme du texte et à la dimension performative du geste autobiographique. Or l'écriture translingue de soi peut être vue comme un acte visant à rejouer une position dans le monde littéraire.

Dans le but d'esquisser une approche qui permettrait de remédier à ces trois apories, concentrons-nous sur quelques textes de la trop peu lue Katalin Molnár, née en 1951 à Budapest et autoproclamée "écrivain français de souche hongroise" (1996: non paginé) qui, comme Blaško, est arrivée adulte en territoire francophone pour des raisons matrimoniales. Si son cas nous intéresse particulièrement ici, c'est que ses textes témoignent de la constitution de son répertoire langagier en rendant manifeste l'influence de sa trajectoire biographique et de certaines de ses expériences dans la langue sur le sens qu'elle assigne aux codes, aux langues et aux pratiques langagières. Toute l'œuvre de Molnár tourne en effet autour de l'expérience de l'inadéquation de son répertoire langagier à son arrivée en France. Son français était jusqu'alors une langue scolaire, apprise à partir de l'âge de quatorze ans en Hongrie sur la base d'un enseignement de type littéraire centré sur la compréhension et la production écrites. Bien qu'elle ait atteint un niveau suffisant pour obtenir un diplôme d'enseignante de français dans son pays natal, arrivant en région parisienne avec son mari français, Molnár a été confrontée d'emblée à la radicale étrangeté de la langue orale:

chparlè pa, chparlè peû, chparlè mal, toutfasson, chkonprenè très mal skon me dizè mé kan chparlè, chparlè kom Kornèy é Rassin: - *Ô kruèl souvenir de ma gloire passé! Euvre de tan jour en un jour éfassé! Parske sété ègzakteman sa: jariv an Frans avèk tou ske jé apri, le vieû fransè él latin é la gramèr é la litèratur é ke "amour" dvien féminin ô plurièl é patati é patata épui jariv an Frans é la, stupéfaksion total: mé il parl koi, sé janla?* (1996: 17, nous soulignons)

Explorant ce moment de son histoire avec le français, Molnár rappelle sa honte, ses silences. La citation du *Cid* vaut ici à la fois comme symbole du décalage de son français par rapport à celui qu'elle découvre et comme expression de son brutal rejet des structures acquises dans la sueur en Hongrie mais désormais sans réelle valeur pour l'échange spontané, tant elles sont figées et nécessitent de longues procédures de contrôle qui ne lui permettent pas de communiquer efficacement à l'oral. D'abord exclue des échanges oraux, Molnár s'est évertuée à se familiariser avec le français parlé, par une attention quasi maniaque à ses spécificités syntaxiques, phonétiques et lexicales.

Dans cette quête, Molnár croise des locuteurs, immigrés ou non, qui peinent à parcourir le chemin inverse au sien, de l'oral vers l'écrit, et s'affronte au biais social de la force de la norme écrite gouvernant, comme en secret, les pratiques sociales les plus diverses et infusant l'enseignement du français en contexte scolaire.

Sa pratique littéraire visera à réduire ce hiatus. Comme on a pu le lire dans l'extrait cité plus haut, elle se caractérise par l'invention d'une écriture, nommée "lékri dlavoï" (1999: 233), qui repose sur une transcription phonétique du français parlé dans l'alphabet standard, selon des règles assez souples pour garantir un bon degré de lisibilité. Si cette langue donne forme à son récit, il est tout aussi correct de dire que c'est le récit de son histoire qui donne forme à cette langue. Car outre l'acquisition de compétences langagières, ce récit rejoue des positionnements discursifs et des expériences corporelles ou émotionnelles dans la langue. Dans l'extrait cité, l'épanorthose "chparlè pa, chparlè peû, chparlè mal" participe du décryptage, central dans l'ensemble du texte, du sentiment de honte qu'a éprouvé Molnár vis-à-vis de son français oral. Si ce sentiment détermine la forme d'un agir langagier présenté comme largement silencieux durant ses premières années de vie en France, Molnár le rattache aussi à la méthode qu'elle s'est forgée pour progresser en français, laquelle fait la part belle à l'enregistrement, puis à la transcription phonétique, d'interactions naturelles entre locuteurs natifs. Le français oral était largement absent des méthodes d'enseignement qui prévalaient dans la Hongrie de sa jeunesse. Molnár constate rapidement qu'il l'est aussi de la littérature française – même si elle n'oublie pas de citer des auteurs comme Raymond Queneau et Louis-Ferdinand Céline, et de s'inscrire dans leur filiation – en ce que son histoire l'a conduite à prendre forme dans une langue relativement autonome de la langue commune (Philippe & Piat: 2009). Présenté comme une écriture de combat destinée à faire reconnaître l'oral spontané comme un matériau littéraire digne d'inspirer un renouvellement de la littérature, *lékri dlavoï* vise à reconfigurer le champ des possibles littéraires et à déjouer les attendus : l'écrivain translingue n'est pas forcément celui qui se naturalise par un emploi normatif de la langue.

#### 4. Remarques conclusives

L'intérêt de la démarche biographique réflexive est d'ouvrir aux personnes qui s'y prêtent des possibilités de penser à la fois la construction multidimensionnelle du répertoire langagier et sa structuration diachronique, pointant vers le passé de la biographie langagière et vers les situations auxquelles on se prépare à faire face. Bien que nous nous intéressions avant tout aux modalités de la constitution du répertoire langagier – et donc à l'appropriation plus qu'à l'enseignement – force est de constater que ces deux caractéristiques ont des implications intéressantes à explorer dans le cadre de la didactique des langues. Des textes comme ceux que nous avons présentés pourraient être de bons déclencheurs à des productions qui, quels que soient les contextes et les modes d'apprentissage, peuvent être prises en compte dans la définition négociée de tâches visant non seulement à enrichir le bagage linguistique des apprenants, mais aussi à faire le point sur la manière dont ils sont positionnés par et se positionnent dans des discours sur la langue et sur les affects et sensations avec lesquels ils se vivent comme locuteurs.

Puisque Blaško et Molnár ont tous deux été marqués par leurs confrontations respectives avec le français oral tel qu'il est pratiqué dans des contextes informels – bien que leurs réactions à ce choc s'opposent presque diamétralement – on peut finir par remarquer que la tradition académique d'étude de la langue orale en français peine à infuser les pratiques enseignantes. Quand les méthodes d'enseignement abordent cet aspect, elles le font trop peu souvent sur la base de documents authentiques (Surcouf & Giroud: 2016). Est-ce à dire que les locuteurs natifs, happés par la force de la norme écrite, n'ont pas appris à se poser la question de savoir comment ils s'expriment à l'oral ? C'est en tout cas ce que pense Molnár (1996: 20) et l'on sent que si son avis est si tranché, c'est qu'il est lesté du poids autobiographique d'une pénible familiarisation autodidacte avec le français oral: "Chui dézoléé voul dir mé a lékol, on na apsoluman pa apri ô fransè le fonksionman du fransè parlé é du kou, il saf pas koman il parl".

#### BIBLIOGRAPHIE

- Ausoni, A. (2013). En d'autres mots: écriture translingue et autobiographie. In F. Arribert-Narce & A. Ausoni (éds.), *L'Autobiographie entre autres* (pp. 63-84). Bern: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris: Seuil.
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33(5), 503-523.
- Busch, B. (2015). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics* 36(3), 1-20.
- Ertul, S., Melchior, J.-P. & Lalive d'Épinay, C. (2014). Introduction. In S. Ertul S., J.-P. Melchior & C. Lalive d'Épinay (éds.), *Subjectivation et redéfinition identitaire* (pp. 15-25). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Garcia, O. & Wei L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Gap: Ophrys.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66(6) (Part 2), 137-153.
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française* 38(3), 517-526.
- Jeanneret, T. & Pahud, S. (2013). *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière*. Lausanne: Artesia.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: OUP.
- Molnár, K. (1996). *Quant à je (kantaje)*. Paris: P.O.L.
- Molnár, K. (1999). *Konférans pour lé zilétrés*. Romainville: Al Dante.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Pennycook, A. (2009). Linguistic landscapes and the transgressive semiotics of graffiti. In E. Shohamy & D. Gorter (éds.), *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery* (pp. 302-313). London: Routledge.
- Pennycook, A. (2016). Posthumanist Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 37(4), 1-28.
- Philippe, G. & Piat, J. (éds.) (2009). *La Langue littéraire. Une histoire de la prose en France de Gustave Flaubert à Claude Simon*. Paris: Fayard.
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language Contact, THEMA* 1, 93-100.
- Surcouf, C. & Giroud, A. (2016). À quelle langue accède l'apprenant? Examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants, *Linguistik online* 78(4), 11-27.
- Zeiter, A.-C. (2015). *Couples linguistiquement mixtes et appropriation des langues*. Université de Lausanne, thèse de doctorat.
- Zeiter, A.-C. (2016). Démarche biographique et appropriation des langues: apports et limites de la biographie langagière. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 104, 125-140.

# Différenciation des discours produits en didactique des langues: savoirs en transformation dans les échanges entre formateur et formés

## Mariella CAUSA

Université Bordeaux Montaigne - CLLE-ERSSàB  
Département Sciences du langage  
Domaine Universitaire, Esplanade des Antilles, 33607 Pessac cedex, France  
mariella.causa@u-bordeaux-montaigne.fr

## Stéphanie GALLIGANI

Université Grenoble Alpes - Lidilem  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère  
Bâtiment Stendhal, CS 40700, 38058 Grenoble cedex 9, France  
stephanie.galligani@univ-grenoble-alpes.fr

In questo intervento tratteremo di un'operazione linguistica precisa: la definizione di nozioni e concetti presentati in formazione di didattica del francese e delle lingue a degli studenti iscritti in master FLE (Français Langue Étrangère). Ci interesseremo più particolarmente alle modificazioni che queste definizioni subiscono durante il processo di trasmissione (insegnante) et di appropriation (studenti) delle conoscenze teoriche specifiche al campo disciplinare preso come esempio. L'obiettivo principale della ricerca è di vedere come le conoscenze teoriche evolvono e in che misura è possibile seguire le (nuove) formulazioni attraverso l'analisi delle definizioni elaborate allo scritto dagli studenti. Basandoci su alcune categorie sviluppate à partir dall'osservazione di fenomeni linguistici precisi (riformulazione, esemplificazione, etc.), ci interrogheremo sulla modificazione che queste conoscenze subiscono nel passaggio dal discorso del formatore al discorso dello studente, cio' che definiremo come dei «savoirs en (trans)formation» (Hofstetter & Schneuwly 2009).

### Keywords:

formazione iniziale, discorso di trasmissione et di recezione, definizione, riformulazione, savoirs en (trans)formation.

## 1. Introduction

Dans notre contexte universitaire qui s'attache à la formation de futurs enseignants de/en langues, cet article aborde la question de la redéfinition et de la transformation des savoirs transmis par l'enseignant (le formateur) par les étudiants (les formés) et des traces observables des transformations opérées dans leurs discours. À partir d'une opération linguistique précise – à savoir la définition de notions et concepts propres à la didactique des langues – notre objectif est ainsi de montrer comment la transformation des savoirs enseignés s'opère dans le processus définitoire entendu comme un acte empiriquement observable répondant à la question "qu'est-ce que x"? (Riegel, 1987). Nous faisons l'hypothèse que cette question, posée de manière explicite aux étudiants en formation initiale, permet de dégager:

- d'une part, les traces des savoirs que nous qualifierons de "légitimes", c'est-à-dire les savoirs constitutifs du champ de la didactique des langues et reconnus en tant que tels, comme ceux présentés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, les dictionnaires et les ouvrages en didactique des langues, etc. Ces savoirs puisque transmissibles sont, de par leur fonction, décontextualisés et renvoient à ce que Hofstetter & Schneuwly définissent comme "tout ce qui peut se comprendre en dehors des circonstances singulières" (2009: 13). Ils sont donc objectivés;
- et, d'autre part, les traces des savoirs "situés" propres à une culture éducative et pédagogique donnée que les formés ont connu/vécue pendant leur parcours scolaire/universitaire, leur mobilité estudiantine ou encore lors de leurs premières expériences de terrain (assistantat, stage, etc.). Ces savoirs sont, de ce fait, fortement contextualisés et articulés à l'expérience formative et individuelle du formé. Ils représentent, en ce sens, les filtres à travers lesquels s'opère la transformation des savoirs légitimes.

L'analyse de ces traces révèle tantôt une tension, tantôt une complémentarité entre les deux types de savoirs mais jamais une opposition. La redéfinition/appropriation/transformation des savoirs par les formés se situerait dans une zone intermédiaire entre les deux pôles du continuum que constituent les savoirs légitimes et les savoirs situés. On pourrait, à cet égard, parler d'une série de configurations que ces savoirs prennent dans la durée en fonction du statut social endossé par chaque interlocuteur à des moments précis du parcours formatif.

Dans la description des spécificités des savoirs en formation des enseignants de français langue première, Dolz & Gagnon (2009: 221 et sqq.) envisagent une démarche formative comportant trois niveaux imbriqués:

- le travail d'adaptation des savoirs à enseigner à un public en formation pour lequel le discours du formateur est envisagé comme objectivé et décontextualisé;
- le dispositif et les démarches de formation nécessaires pour transmettre ces savoirs aux personnes formées pour les enseigner en classe;
- la transformation de ces savoirs par les formés dans la pratique de classe. C'est à ce niveau que s'observe le travail de contextualisation des savoirs enseignés, en vue de leur appropriation.

Ces trois niveaux s'inscrivent dans un mouvement circulaire et dynamique de transmission/traitement/réélaboration des savoirs, auquel nous ajoutons un quatrième niveau correspondant à l'impact que la transformation de ces savoirs par les formés a sur le travail de réadaptation des savoirs à enseigner par l'enseignant/formateur; l'objectif de notre recherche étant d'observer l'ensemble

des niveaux de ce mouvement circulaire et leur imbrication en formation initiale. Plus précisément, à partir d'un corpus de définitions recueillies auprès d'étudiants inscrits en première année de master Français Langue Étrangère (FLE), nous nous attacherons, dans ces quelques pages, à l'analyse des modifications que les notions/concepts transmis par le formateur peuvent subir dans le travail de restitution par les formés et de leur fonction dans le processus d'appropriation/négociation des savoirs.

## **2. "Savoir en (trans)formation" et "simplexité"**

L'expression "savoirs en (trans)formation" a été utilisée par Hofstetter & Schneuwly comme titre d'un ouvrage publié en 2009. Cette expression, qui renvoie à un aspect de la formation, nous a interpellées dans la mesure où elle met à la fois l'accent sur la transposition des savoirs spécifiques à une institution de formation (quelle qu'elle soit) et sur la réflexion/problématisation de ces savoirs en contexte (Hofstetter & Schneuwly 2009: 20).

Dans un article récent, Causa (2013) reprend l'idée de savoirs en transformation en tant que savoirs qui viennent de l'expérience du terrain et qui font – ou peuvent faire – ensuite l'objet d'une relecture, d'une réflexion, d'une réélaboration et d'une mise en discours de la part des formés dans les différentes étapes de leur formation. Dans cette perspective, ces savoirs s'insèrent dans un mouvement plus complexe qui part de la transmission de savoirs "légitimés" par le formateur, puis passe par la réception et le traitement de ces savoirs par les formés en vue de leur appropriation/intégration à leur répertoire didactique en construction, et concerne ensuite la réintégration de ces savoirs transformés dans le discours de transmission du formateur et ainsi de suite. Ce mouvement dynamique qui s'actualise dans la réciprocité s'apparente à une forme de dialogisme, voire de polyphonie, au sens donné par Bakhtine (Todorov 1981).

Cette manière complexe d'appréhender la transmission, l'appropriation et la transformation des savoirs en formation initiale nous a également rapprochées de la notion de "simplexité", développée par Berthoz (2009) dans le domaine des neurosciences. La simplexité est entendue par l'auteur comme l'ensemble des solutions trouvées par les organismes vivants face à la complexité du monde qui les entoure; ces solutions permettent de traiter rapidement des situations complexes et sont, de la sorte, "des principes simplificateurs qui permettent de traiter des informations ou des situations, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir." (Berthoz 2009: 18). La notion de simplexité rappelle, par ailleurs, la définition que donne Morin de la complexité, à savoir:

[...] la complexité c'est l'union des processus de simplification qui sont sélection, hiérarchisation, séparation, réduction, avec les autres contre-processus qui sont la communication, qui sont l'articulation de ce qui est dissocié et distingué; et c'est d'échapper à l'alternative entre la pensée réductrice qui ne voit que les éléments et la pensée globaliste qui ne voit que le tout. (1990-2005: 135)

Cependant, la notion de simplexité a le mérite de situer le processus décrit par Morin entre deux paradigmes opposés: la simplicité et la complexité.

Dans la transmission des savoirs en contexte formatif, face à la complexité épistémologique de la didactique des langues, le formateur essaie de trier et de choisir les éléments pertinents par rapport aux objectifs fixés par la formation qui se déroule dans un temps parfois très limité. La transmission de ces savoirs nécessite par conséquent de trouver des solutions d'adaptation qui puissent par le *détour* (Berthoz 2009: 31) simplifier et donner du sens à la simplification. Cette opération implique de la part du formateur de sélectionner les savoirs à enseigner et les modalités de la transmission en vue d'une action efficace à partir de laquelle le processus d'appropriation chez les formés s'actualise. C'est ce principe qui nous intéresse et qui nous paraît opératoire dans le mouvement décrit précédemment car il permet de transmettre, pour le formateur, le savoir sans le réduire et, pour le formé, de le situer dans l'action, tout en le simplexifiant à son tour en vue de l'adapter à son environnement. On voit alors comment la simplexité se réalise dans l'interaction entre le sujet – formateur et formés – et son environnement (formatif, éducatif et social). Cette notion constitue ainsi une des composantes principales de ce que Causa nomme l'"adaptabilité professionnelle enseignante" (2012), entendue comme la capacité de réfléchir aux conduites pédagogiques en prenant en compte la variété des contextes d'enseignement, la diversité des publics et des niveaux, les spécificités des programmes, etc., afin d'envisager des alternatives pédagogiques réfléchies et contextualisées.

### **3. Éléments méthodologiques de la recherche en cours**

Pour étudier ce mouvement circulaire et particulièrement l'étape de transformation des savoirs par les futurs enseignants de/en langues, nous avons mené une enquête exploratoire auprès de deux cohortes d'étudiants inscrits en première année de master FLE: la première se compose de cinquante étudiants inscrits à l'Université Grenoble Alpes et la seconde d'une vingtaine d'étudiants de l'Université Bordeaux Montaigne.

Nous avons recueilli un corpus écrit de définitions concernant quelques notions nodales traitées en première année de spécialisation en didactique du FLE qui se compose de la sorte:

- pour les étudiants grenoblois, les notions en question sont celles de "langue maternelle", "interlangue" et "compétence plurilingue";

- pour les étudiants bordelais, elles concernent "interlangue", "situation de communication" et "stratégie d'apprentissage".

Dans chacun des contextes et pour chacune des notions en question, les étudiants ont bénéficié d'apports et de positionnements théoriques dans nos cours respectifs<sup>1</sup> au premier semestre universitaire, en tenant compte du fait que ces notions ont pu/dû être également traitées ou simplement abordées dans d'autres cours de la formation. À la fin du semestre, pour chacune des cohortes, il a été demandé aux étudiants de restituer leur définition des concepts retenus pour l'analyse<sup>2</sup>.

Concernant la restitution de ces concepts, nous avons émis les deux hypothèses suivantes:

- Premièrement, les définitions restituées laissent transparaître des traces explicites des savoirs légitimes travaillés dans nos cours respectifs, et éventuellement, dans d'autres cours du premier semestre de la formation. Ces traces sont par exemple la reprise des noms des auteurs, les références des ouvrages cités ou encore des citations. Ces définitions peuvent également être interprétées en tant que marques de défamiliarisation<sup>3</sup>; plus les notions sont "défamiliarisées", plus les définitions restituées par les formés sont proches des savoirs légitimes transmis par les formateurs<sup>4</sup>.
- Deuxièmement, dans les définitions restituées par les formés, il est possible de relever des traces linguistiques du traitement (opéré ou en cours) en vue de l'appropriation de ces savoirs. Ces traces prennent différentes formes<sup>5</sup>: l'emploi des pronoms de première personne du singulier, l'utilisation d'expressions telles que "à mon avis", "selon moi", ou encore l'intégration d'exemples ou de commentaires personnels montrant une prise en charge importante des définitions restituées.

---

<sup>1</sup> Les références théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyées sont principalement pour: "interlangue", celles de Selinker (1972), Selinker & *al.*, (1975), Corder (1980), Porquier, (1974); pour "stratégie d'apprentissage" celles de Fearch & Kasper (1980), Bange (1992), Cyr (1996); pour "situation de communication", celles de Goffmann (1972), Hymes (1989), Kerbrat-Orecchioni (1989), Vion (1992); pour "langue maternelle" celle de Dabène (1994); pour "compétence plurilingue" celles de Coste, Moore, Zarate (1997), CECRL (2001), Zarate et *al.* (2008).

<sup>2</sup> Cette activité définitoire ne rentrant pas dans l'évaluation finale de nos cours respectifs, les étudiants ont pu livrer leurs définitions sans craindre d'être évalués.

<sup>3</sup> Nous empruntons cette notion à Cavalli (2003). L'auteure l'utilise dans le cadre de l'enseignement bilingue, plus précisément dans la construction de concepts disciplinaires (histoire, géographie, biologie, etc.) en langue étrangère.

<sup>4</sup> Ces savoirs légitimes sont, dans ce cas, encore trop éloignées de leur expérience et de leurs connaissances pour subir une transformation quelconque.

<sup>5</sup> Nous nous appuyons ici sur les "marques de surface" selon une approche linguistique indicielle.

Dans cet article, nous avons choisi de centrer notre analyse sur la notion de "langue maternelle". Ce choix est en partie motivé par le fait que cette notion n'appartient pas au seul champ de la recherche en didactique des langues – c'est effectivement un terme qui est plus ou moins familier à tout individu – et qu'elle concerne directement l'étudiant dans la composition de son répertoire langagier, pour exprimer ses rapports aux langues et sa construction identitaire. Il s'agit, de surcroît, d'une notion qui nourrit des représentations fortes par les fonctions et valeurs dévolues aux langues et surtout à la langue maternelle (langue comme marqueur d'appartenance(s) identitaire(s), voir Billiez 1985; Galligani 2014).

Concernant la démarche d'enseignement de la notion de "langue maternelle", c'est par le moyen de la mise en situation et de l'explicitation (sous forme de brainstorming) que les critères invoqués pour définir ce concept ont été repérés et identifiés, à savoir: le critère étymologique, le critère de l'ordre chronologique d'acquisition, le critère symbolique ou encore le critère de la modalité d'acquisition. La discussion sur ces critères et leur validation ou invalidation à partir d'exemples contextualisés donnés parfois par les étudiants eux-mêmes ont permis de déboucher sur la présentation du positionnement théorique de Dabène (1994) qui appréhende, comme d'autres chercheurs, cette notion en tant que "concept composite" dont les traits les plus pertinents désignent "les différentes réalités langagières constitutives de l'univers cognitif de l'apprenant" (1994: 19)<sup>6</sup>.

#### 4. Traitement des définitions

Pour le traitement des définitions recueillies, nous avons retenu trois catégories:

- Les définitions qui s'appuient sur la restitution – partielle ou totale, explicite ou implicite – des savoirs enseignés (avec référence théorique à l'appui).
- Les définitions par reformulation paraphrastique. Pour cela, nous avons repris la définition de Vion (1992) selon laquelle la reformulation est la reprise avec modification des propos antérieurement tenus. Une attention particulière a été portée à ce que Fuchs (1994) appelle le "seuil de distorsion" à partir duquel l'énoncé reformulé (E2) n'a plus de parenté sémantique avec l'énoncé reformulant (E1), il devient ainsi "autre".

---

<sup>6</sup> L'auteure dénombre trois réalités langagières: le parler familial acquis le plus souvent en milieu familial, il représente le premier contact du locuteur avec le langage; la langue de référence qui constitue le véhicule de transmission du savoir, renvoie à la langue inculquée par l'école sous son aspect le plus normé; la langue d'appartenance qui renvoie à "l'ensemble des attitudes et des représentations d'un sujet ou d'un groupe face à la langue en tant qu'éléments constitutifs de l'identité" (Dabène 1994: 27). Ce dernier aspect a été repris plus récemment par Beacco (2005) dans le document *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*.

- Enfin, les définitions par exemplification, repérées par des traces linguistico-discursives explicites, qui s'appuient sur le vécu, l'histoire personnelle du sujet-formé ou celle d'autrui.

À partir de cette catégorisation, nous avons procédé au classement des définitions selon les procédés discursifs et sémantiques identifiés.

#### 4.1 Définitions qui restituent les savoirs enseignés

Sur les cinquante définitions recueillies à l'écrit auprès des étudiants grenoblois en première année de master FLE, seuls deux étudiants ont mentionné explicitement la référence aux travaux de Dabène<sup>7</sup>:

- (1) Etymologiquement langue de la mère.  
 Vision réductrice pour des personnes plurilingues qui n'ont pas une mais des langues maternelles.  
 Louise Dabène définissait cette notion en 3 strates:
- Vernaculaire: langue proche parlée par les pairs
  - Référence: langue d'usage commune officielle dans le pays
  - D'appartenance: par rapport à la communauté, l'identité (17, gr. 1)

Mais la restitution peut avoir différents degrés de fidélité comme le montrent ces deux autres exemples construits à partir de la typologie de Dabène, même si la référence théorique n'est pas mentionnée explicitement:

- (2) Elle renvoie à 3 réalités:  
 Langue de référence (de scolarisation, celle de l'école en général)  
 Langue vernaculaire familiale (le parler à la maison)  
 Langue d'identité → langue d'appartenance (celle à laquelle on pense appartenir (16, gr. 1)
- (3) Une personne peut avoir plusieurs langues maternelles. Ce sont des langues acquises naturellement. Elle(s) correspond(ant) à la langue vernaculaire (utilisée au sein de la famille), à la langue de scolarisation et à la langue utilisée entre pairs (15, gr. 2)

Comme nous l'avons remarqué plus haut, par la procédure de restitution, on peut affirmer soit que le savoir légitime est un savoir accessible dans la mesure où il est restitué majoritairement dans ces définitions, soit qu'il n'a pas encore été soumis à des transformations par les formés car trop "défamilier". Ainsi, dans les définitions 2 et 3, aucun rapport et apport personnel au savoir n'est à relever, évacuant d'une certaine manière la réflexion sur les savoirs légitimes en question. On pourrait en conclure que le rapport au savoir de ces étudiants est avant tout "un rapport à l'apprendre" (Charlot 1997: 28) contraignant, de la sorte, les étudiants à restituer le savoir légitime enseigné pour répondre aux attentes de l'enseignant. Dans ce cas précis, le formé ne prend aucun risque d'articuler le savoir transmis aux connaissances (générales ou spécifiques) qu'il possède (le "déjà là").

---

<sup>7</sup> Les définitions ont été fidèlement reproduites telles qu'elles ont été présentées par les étudiants.

## 4.2 Définitions par reformulation paraphrastique

C'est dans cette catégorie que le plus grand nombre de définitions a été recensé et que la plus grande variété de réduction et d'extension/amplification du volume sémantique a été observée.

Commençons par cet exemple qui porte sur les réalités langagières citées par Dabène tout en présentant une réduction sémantique des dites réalités:

- (4) Langue maternelle → peut être une langue de scolarisation et parler vernaculaire. Il peut s'agir en effet de plusieurs langues maternelles d'une même personne (18, gr. 2)

Cette définition apparaît comme réduite à deux réalités langagières, la réalité correspondant au parler familial ayant été occultée. Mais cette incomplétude peut être le résultat d'une hiérarchisation opérée par l'étudiant entre la première réalité plus évidente et familière – celle du parler familial – et les deux autres qui réfèrent aux savoirs enseignés – voire aux savoirs légitimes ou "savants". Cela pourrait aussi signifier que l'étudiant évite (de manière consciente ou pas) de rapprocher dans une même définition des réalités langagières qui lui semblent trop éloignées, voire incompatibles à ce moment précis de la formation. Cette hiérarchisation peut constituer – nous semble-t-il – une autre forme de défamiliarisation.

Concernant le procédé d'extension/amplification, l'exemple suivant vise à réinterpréter les réalités langagières en ajoutant, pour chacune d'elles, une sorte de commentaire qui reste par ailleurs assez impersonnel au niveau formel, et qui attribue une valeur sémantique autre à la notion questionnée:

- (5) 1 - Langue(s) première(s): la langue et les langues que le locuteur rencontre et apprend premièrement, néanmoins, pour ceux qui ont d'occasion de prendre contact de plusieurs langues, ils peuvent choisir une comme sa langue maternelle ou plusieurs.  
 2 – langue de la famille: la/les langue(s) utilisée(s) dans la famille est celle qui donne plus de sentiment linguistique pour un locuteur. Au niveau d'émotion, cette langue ou ces langues est(sont) considérée(s) comme langue maternelle.  
 3 – langue scolaire: la langue celle qu'un locuteur utilise plus fréquemment et l'apprend systématiquement et consciemment a l'influence très puissante (32, gr. 2)

Les commentaires ajoutés par l'étudiant pourraient dès lors être analysés en tant que traces de simplicité face à la complexité des réalités langagières de la définition de Dabène.

## 4.3 Définitions par exemplification

L'exemple 6 présente un intérêt particulier dans la mesure où il démontre que les critères de classification retenus ne sont pas toujours étanches. En effet, cette définition appartient à la catégorie des définitions qui restituent à la fois le savoir enseigné, de façon assez fidèle et l'expérience personnelle:

- (6) La langue que l'individu déclare comme sa langue maternelle. Elle va dépendre de la ou les langues auxquelles l'individu est confronté à la maison, à la langue de scolarisation et à la langue d'appartenance à une communauté (Dabène). Personnellement, je pense qu'elle constitue aussi la langue avec laquelle l'individu peut se définir, la langue à travers laquelle il présente son identité (13, gr. 2)

Les définitions qui s'appuient sur des fragments biographiques des étudiants sont en effet nombreuses comme en témoigne cet autre exemple:

- (7) Selon moi, chaque locuteur a une, deux ou des langues maternelles. C'est la (les) langue(s) d'identification, d'affection et de scolarisation.  
 Personnellement, j'ai deux langues maternelles: le turc et le français. Je m'exprime au quotidien avec ces deux langues.  
 Le turc: affection, famille, amis  
 Le français: colère, amis, école (34, gr. 2)

Ces quelques exemples dévoilent comment à partir de savoirs légitimes les étudiants traitent et s'approprient les notions et concepts selon leur propre expérience d'individus – plurilingues ou pas – et enfin, les contextualisent en les transformant peu à peu en "savoirs situés" et "simplexifiés".

Autrement dit, on perçoit dans cette catégorie la façon dont les formés abordent et transforment le savoir à partir de sa mobilisation dans leur vécu personnel et leur expérience sociale. Ce savoir intégré dans le discours des futurs enseignants de/en langues transforme le rapport à leur propre expérience, une sorte de relecture du passé/présent au crible des savoirs enseignés. Il s'agit d'une opération complexe qui repose sur la sélection d'éléments saillants de la définition légitime à laquelle vient s'ajouter le rapport au vécu. Il en résulte donc des savoirs simplexifiés qui sous-tendent une (ré)interprétation sociale des savoirs enseignés en lien avec l'histoire et les expériences langagières de chacun.

#### *4.4 Quand les définitions atteignent le seuil de distorsion*

Quant aux définitions qui atteignent le seuil de distorsion, indice que le savoir légitime a subi d'importantes modifications sémantiques, cette opération s'illustre dans cet exemple:

- (8) La langue que l'on apprend en premier, sans y réfléchir. C'est la langue de notre environnement quotidien (7, gr. 2)

Est-il possible de comprendre et d'explicitier le point de départ de ces modifications? Sont-elles liées à un manque de maîtrise des notions/concepts abordés en cours, ou bien sont-elles la trace d'une vision plus ou moins figée de ces notions/concepts rencontrés et discutés ailleurs (représentations sociales et représentations individuelles)?

Nous pensons que cette catégorie renvoie, entre autres, à ce que Py appelle des "représentations sociales de référence", à savoir des "expressions verbales préfabriquées: maximes, clichés, dictons, proverbes ou expressions stéréotypées" (2004: 13); elles reflètent bien une certaine généralisation, voire une simplification contrairement aux définitions examinées précédemment qui, elles, reposent sur une opération de simplexité. Dans les prochaines analyses portant sur les définitions des autres concepts (compétence plurilingue, interlangue, stratégie d'apprentissage et situation de communication), il faudra

prendre désormais en compte, avec les catégories initialement établies, cet aspect des représentations sociales.

## 5. Conclusion

Même si cette contribution se limite à la présentation des premiers résultats de notre recherche en cours à partir de la notion de "langue maternelle", l'analyse des définitions établies par des étudiants grenoblois et bordelais de première année de master FLE s'avère prometteuse et révèle de manière pertinente les processus de traitement de l'information, d'appropriation et de différenciation des savoirs par les formés.

La prise en compte du mouvement circulaire dans la transformation des savoirs en formation initiale décrit au début de notre article, tout comme le croisement des différentes catégories de savoirs (savoirs légitimes, savoirs situés et savoirs en transformation), devraient nous permettre de repérer les quatre dimensions des savoirs enseignants: la théorie, la pratique, l'expérience personnelle et l'expérience didactique ainsi que leur nécessaire articulation par et à travers les discours produits en contexte par les formateurs et les formés; ce qui montre une fois de plus la manière dont ces savoirs sont négociés/légitimés dans et par l'interaction. C'est sur ces quatre dimensions que le répertoire didactique du futur enseignant-professionnel de/en langues prend appui et se construit et c'est sur la compréhension de cette construction simplexe que nous souhaitons avancer.

L'étape suivante de notre recherche se propose de travailler sur l'ensemble du mouvement en prenant également en compte le quatrième niveau: celui de l'impact que la restitution des savoirs par les formés a sur la transmission des savoirs par les formateurs. Pour cela, d'autres questions se posent, notamment autour du type de corpus à recueillir et des outils descriptifs à mobiliser. Un beau chantier en perspective...

## BIBLIOGRAPHIE

- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Paris: Odile Jacob.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1 (2), 95-105.
- Causa, M. (2013). Autour de la notion de "savoirs enseignants" en didactique des langues. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (éds.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 141-152). Paris: Riveneuve éditions, collection Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques.
- Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: enjeux et questionnements*. Bruxelles: De Boeck.
- Causa, M. (2012). Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. *Dire*, 2, 62-72. <http://epublications.unilim.fr/revue/dire>

- Cavalli, M. (2003). Discours bilingue et apprentissage des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste. *LIDIL*, hors-série. Grenoble: Lidilem, Université Stendhal – Grenoble 3, 31-46.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2009). Savoirs dans la formation des enseignants pour le français langue première: effets de l'universalisation. Une étude de cas de l'enseignement du texte argumentatif. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (éds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 221-244). Bruxelles: De Boeck.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys.
- Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue: quels apports en formation des enseignants de langues? In M. Causa, S. Galligani et M. Vlad (éds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 209-228). Paris: Riveneuve éditions, coll. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (éds.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Morin, E. (1990-2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19.
- Riegel, M. (1987). Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire: les énoncés définitoires copulatifs. *Langue Française*, 35, 29-53.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Édition du Seuil.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.



# Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langues face à l'enseignement en région frontalière

## Chloé FAUCOMPRÉ

Pädagogische Hochschule Freiburg  
Institut für Romanistik  
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, Allemagne  
chloe.faucompre@ph-freiburg.de

## Julia PUTSCHE

Université de Strasbourg  
Département de Linguistique Appliquée et Didactique des Langues vivantes  
22, rue Descartes, 67000 Strasbourg, France  
putsche@unistra.fr

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der besonderen soziodidaktischen Situation zukünftiger LehrerInnen der Nachbarsprache in der deutsch-französischen Grenzregion Elsass-Baden-Württemberg. In unserem deutsch-französischen Forschungsprojekt zwischen der *Université de Strasbourg* und der Pädagogischen Hochschule Freiburg, haben wir ein Lehrmodul nach dem Prinzip des Forschenden Lernens (Huber 2009) erstellt, dessen Ziel es ist, die Einstellungen der zukünftigen LehrerInnen, dem Lehren und Lernen in der Grenzregion gegenüber zu ändern.

### Stichwörter:

Grenzregion, Einstellungen, Fremdsprachendidaktik, Lehrerausbildung, Forschendes Lernen.

## 1. Les régions frontalières: contexte d'enseignement particulier

Les régions frontalières sont à la fois considérées comme des zones de contact (Geiger-Jaillet 2001), puisqu'en raison de l'ouverture des frontières les habitants vont et viennent d'un pays à l'autre, entrant ainsi en contact étroit avec la langue-culture voisine, et comme zones de conflit (Amilhat-Szary & Fourny 2006). Cette proximité constante avec le voisin peut créer certaines tensions entre les individus résidant de part et d'autre de la frontière. En effet, le voisin est toujours là, même lorsque l'on reste chez soi sans jamais traverser la frontière. Ainsi, ce contexte particulier requiert une certaine attention et sensibilité de la part des enseignants, afin de conscientiser leur rôle de "passeurs de culture" en s'adaptant à la situation géographique dans laquelle ils se trouvent. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs constaté la nécessité d'enseigner la langue du voisin dans son contexte frontalier en se basant notamment sur l'aspect local de la région concernée (Raasch 2002; Faucompré & Putsche 2015). Le sociolinguiste Gajo (2005) s'est intéressé quant à lui à la perception de la frontière chez les habitants de régions frontalières suisses, à savoir si la notion de frontière était perméable ou bien imperméable dans la tête de ces individus, et si celle-ci entraînait chez eux un sentiment de séparation

ou bien de cohésion avec le voisin. Nous pouvons également faire référence ici aux travaux du sociologue suisse Windisch (1992 & 2007) démontrant en quoi les contacts interlinguistiques que constituent ces interactions quotidiennes inévitables dans certains cantons suisses permettent un sentiment de cohésion et de *savoir-faire intercommunautaire*.

La région franco-allemande transfrontalière privilégiée pour notre étude est celle du Rhin Supérieur et plus précisément les villes de Strasbourg et de Fribourg-en-Brisgau. En raison d'une coopération transfrontalière instaurée à plusieurs niveaux, fonctionnant selon une logique *top-down*, cette région semble réunir toutes les conditions nécessaires à la mise en place d'une didactique des langues qui serait transfrontalière elle aussi. Pourtant, au regard de nos recherches précédentes (Putsche 2011; Faucompré & Putsche 2015) ainsi que de celles de Raasch (2005, 2008), nous avons pu constater le besoin de poursuivre la recherche du côté de la formation des enseignants. Dans un premier temps, Raasch (2008) a proposé un modèle théorique progressif en cinq étapes afin de pouvoir faire acquérir aux apprenants une *Grenzkompetenz*. Cette compétence vise la capacité à pouvoir agir et interagir avec son voisin dans ce contexte géographique particulier.

### *1.1 Modèle théorique de Raasch*

Ce modèle, qui n'existe à l'heure actuelle que sous sa forme théorique, est construit de la manière suivante: la première étape consiste à acquérir une compétence civilisationnelle, c'est-à-dire des connaissances sur l'Autre, sa culture et ses particularités. La seconde, la compétence civilisationnelle contrastive, repose sur la faculté à pouvoir comparer certains aspects de la culture cible avec celle qui lui est propre. Raasch propose ensuite la compétence empathique, fondée sur la compréhension du point de vue de son voisin sans pour autant y adhérer. Puis vient la compétence interculturelle, dans le sens où elle est aujourd'hui entendue en didactique des langues. Enfin, la dernière étape vise l'acquisition d'une compétence intraculturelle. Raasch la définit comme la faculté de pouvoir s'identifier à l'espace transfrontalier dans lequel vit l'apprenant, ainsi que le sentiment de partager une identité commune avec son voisin partageant le même espace de vie que lui.

## **2. Frontières géographiques et représentations**

Bien que les frontières constituent l'objet de disciplines diverses, chacune d'entre elles s'accorde sur le fait qu'il s'agisse d'une notion ambiguë. Le Groupe de recherche "Frontière" (Arbaret-Schultz & al. 2004) les définit justement comme "une construction territoriale qui met de la distance dans la proximité". C'est-à-dire qu'elles seraient la représentation même d'un certain paradoxe: d'un côté l'ouverture et l'interaction constante avec le voisinage, en raison de l'ouverture des frontières et de la mise en place de coopérations transfrontalières, et de l'autre côté l'idée de blocage et du conflit.

Les anthropologues quant à eux ont exposé l'influence de celles-ci dans la construction identitaire des individus, les amenant à penser en termes de "nous/eux" (Donnan & Wilson 2001). Ainsi, les frontières géographiques renforcent la distinction entre soi et l'Autre. Ceci est encore plus évident lorsqu'il s'agit d'une frontière entre deux régions à la langue et culture différentes. L'expérience quasi quotidienne avec la frontière nationale que font les étudiants de Strasbourg et de Fribourg-en-Brisgau de notre étude ne fait donc qu'installer leurs différences.

L'étude de Ladmiral et Lipiansky (1989) vient compléter ces conclusions, en étudiant la formation discursive d'essais sur les identités nationales sur lesquelles se fondent les stéréotypes entre Allemands et Français. Ils expliquent que la représentation de l'identité nationale française se retrouverait dans ses rapports et relations à l'identité allemande et inversement. La frontière entre deux pays constitue donc à la fois une construction sociale, dans le sens où elle nous aide à catégoriser le réel, ainsi qu'une construction discursive où le simple fait de la nommer la fait exister. Les propos de Lüdi viennent illustrer ici ce deuxième aspect (1994: 12):

"Il est capital de comprendre que la vision linéaire, séparatrice de la frontière n'est ni plus "réelle" ni plus "naturelle", mais relève de processus sociaux et discursifs similaires."

À l'heure de l'ouverture des frontières, nous pouvons donc conclure que les frontières mentales ont remplacé les frontières géopolitiques (Dobel 2013) et que les coopérations transfrontalières mises en place ne suffisent pas à dépasser toutes les frontières. En effet, selon Reitel & Moine (2005: 6), ces relations et coopérations institutionnalisées au sein de ces régions peuvent être considérées comme des "réparations" du passé, ce qui nous amène à penser que toutes ces relations antérieures influencent et imprègnent forcément l'esprit des habitants de régions frontalières. Ainsi, il serait regrettable d'ignorer ce phénomène dans le domaine de l'enseignement et apprentissage de la langue du voisin. Selon nous, ces représentations demandent réellement à être prises en compte dans la formation des enseignants, puisque c'est en travaillant sur leurs propres représentations que ces derniers seront à même de pouvoir agir et réagir face à celles de leurs apprenants, empêchant l'installation de stéréotypes, puisque comme l'évoque Xie (2008: 48), les stéréotypes constituent "un obstacle à la connaissance de la culture étrangère".

### **3. Représentations**

#### *3.1 Représentations sociales*

Afin d'analyser les représentations des futurs enseignants, nous nous appuyons sur la théorie des représentations sociales dont le champ d'origine est la psychologie sociale. Démarche inaugurée par les travaux de Moscovici (1961), nous retiendrons pour notre étude la définition de Jodelet (1989: 36), selon laquelle les représentations sociales seraient une forme de connaissance naïve

partagée par un même groupe influençant le développement individuel, mais aussi collectif, des individus d'une société donnée. Elles répondent à un certain nombre de caractéristiques comme le fait de se construire en interaction avec le réel, dans et par la communication, afin de permettre aux individus de mieux comprendre leur environnement. Elles ont donc une fonction organisatrice non négligeable. De plus, elles sont considérées par Abric (1994: 13) comme un "guide pour l'action", c'est-à-dire qu'elles influencent les faits et gestes des individus dans le but de correspondre à un "système de références" et de s'y intégrer.

Dans notre contexte, nous nous focalisons également sur les représentations telles qu'elles sont entendues en didactique des langues, à savoir les représentations sociales des langues (Moore 2001). Cela recouvre en partie les notions de stéréotypes, clichés et attitudes face à la langue d'enseignement et d'apprentissage. Ces notions retiennent particulièrement notre attention puisque le simple fait d'être confronté à l'autre suffit à faire émerger des stéréotypes négatifs (Ladmiral & Lipiansky 1989), ce qui, dans notre contexte frontalier où la confrontation à l'autre est régulière, prend tout son sens.

### *3.2 L'idéologie langagière*

Un autre concept tout à fait pertinent pour notre étude est celui d'idéologie langagière, tel qu'il est repris par Jaffe (2008). En s'appuyant sur les travaux d'anthropologues américains, Jaffe décrit ce principe théorique comme un tout englobant 4 éléments distincts que sont (2008: 517):

- des croyances plus ou moins inconscientes sur ce qui définit une langue en tant que telle
- des notions socialement partagées sur le bon ou mauvais usage des genres et des registres de discours particuliers à des cultures différentes
- des opinions sur des critères linguistiques liées à des attributs sociaux, individuels ou collectifs, comme la légitimité, l'autorité, l'authenticité et la citoyenneté
- des certitudes à propos de la relation culturelle ou politique entre langue et identité, de l'identité personnelle à la citoyenneté nationale ou supranationale.

Il s'agit donc de croyances socialement partagées à propos des langues, de leurs locuteurs et de leurs usages. Etudier ce concept revient dans notre cas à se renseigner sur la manière dont les futurs enseignants d'allemand et de français interprètent et se représentent le rôle de la langue du voisin dans la réalité socioculturelle de la région frontalière dans laquelle ils se trouvent, ainsi que de voir dans quelle mesure leurs interprétations se situent socialement.

### 3.3 La cognition enseignante

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons à tout ce qui n'est pas directement observable chez les futurs enseignants, à savoir ce que les chercheurs anglophones nomment *teacher cognition*. Les travaux de Borg (2006 & 2009) portent justement sur ce qui relève de la cognition des enseignants de langues, de leur formation jusqu'à leur pratique réflexive une fois en poste. Borg (2003: 81) la définit comme un ensemble réunissant différents paramètres venant influencer la façon dont les enseignants agissent en classe. Parmi ces paramètres, nous relevons les connaissances, les croyances et les représentations qu'ont les enseignants. L'acte d'enseignement relève d'une réflexion, autrement dit d'un "*thoughtful behaviour*" (Borg 2003: 81). Les enseignants choisissent ce qu'ils enseignent ainsi que la façon dont ils enseignent. Ces structures mentales sont définies par les différentes expériences vécues par les enseignants allant de leur passé en tant qu'apprenant à leur pratique en contexte institutionnel (Borg 2006: 41).

Guichon (2011: 149) évoque la définition que propose Borg (2009), en la qualifiant de "terme parapluie", c'est-à-dire un concept englobant d'un côté les représentations, attitudes, croyances, valeurs et connaissances des enseignants, et de l'autre, les outils servant à collecter ces données-ci. Parmi eux, nous retenons ce qu'il nomme les "commentaires oraux", que l'on peut collecter à partir d'interviews, ou bien dans notre cas à l'aide de questionnaires semi-ouverts.

## 4. Démarche méthodologique

La méthodologie privilégiée pour notre recherche reprend de nombreuses caractéristiques de la recherche-action, celle-ci se prêtant particulièrement à la recherche en didactique des langues (Narcy-Combes 2005). Ces caractéristiques, suggérées par Macaire (2007: 107), que nous retrouvons dans notre étude sont les suivantes:

- Le diagnostic d'une problématique: Quel enseignement des langues mettre en place en région frontalière?,
- Une prise de décision d'action de la part des chercheurs: élaboration d'un plan de cours visant à sensibiliser et faire évoluer les représentations des futurs enseignants de la langue du voisin en région frontalière,
- Une analyse inhérente à l'action: analyse des résultats des deux séries de questionnaires afin de constater l'évolution ou non des représentations,
- Une phase d'évaluation: chacune des deux enseignantes-chercheurs pose un regard critique sur les résultats et analyses de sa collègue, puis enfin, une dissémination de nos conclusions est mise en œuvre dans la communauté scientifique.

#### 4.1 Cohorte, terrain et déroulement

Nous avons mené notre projet dans le cadre d'une coopération franco-allemande s'inscrivant dans la formation des enseignants de langues entre la *PH Freiburg* et l'Université de Strasbourg. Dans chacun de nos établissements respectifs, nous avons proposé un cours<sup>1</sup> aménagé selon un dispositif de *Forschendes Lernen* (Huber 2009), lors duquel les participants<sup>2</sup> des deux côtés de la frontière ont été interrogés sur leurs croyances et représentations de la région frontalière franco-allemande dans laquelle ils se trouvent, ainsi que sur la mise en place possible d'une didactique des langues transfrontalière dans leurs cours de français et d'allemand. Nous avons récolté ces informations à l'aide d'un questionnaire semi-ouvert distribué en début de semestre, puis en fin de semestre. Tout au long du semestre, nous proposons de façon identique, en restant tout de même conforme à chaque contexte national/régional, le même contenu (que nous détaillerons un peu plus bas) auprès de nos participants français et allemands se destinant à l'enseignement de la langue du voisin.

#### 4.2 Research-Based-Learning

L'élaboration du cours universitaire s'inscrit dans une logique *Research-Based-Learning* (Hayley & Jenkins 2009), débutant par une phase d'input scientifique de la part de chacune des enseignantes-chercheurs des deux universités (à savoir nous-mêmes) ayant pour objectif premier de transmettre aux étudiants des savoirs théoriques sur le sujet. Dans un second moment, nous leur offrons la possibilité de se mettre dans la peau du chercheur en proposant eux-mêmes des pistes de solutions concrètes à notre problématique initiale, cela signifie qu'ils doivent transformer les savoirs théoriques en savoir-faire. Ainsi, ils ont à leur tour l'occasion de créer et de proposer un cours de langue qui pourrait correspondre à une didactique des langues transfrontalière. De cette manière, les étudiants participent à la recherche de solutions, tout en construisant leur propre savoir:

Instead of being just recipients of knowledge imparted by the teacher, the students become participants in the process of creating knowledge. They cease to be merely an audience to research: they join their teachers in the activity of advanced learning. (Griffiths 2004: 721)

---

<sup>1</sup> Il s'agissait à Fribourg d'un cours facultatif, tandis qu'il était obligatoire à Strasbourg.

<sup>2</sup> A Fribourg, seulement 3 étudiantes se destinant à l'enseignement du français et poursuivant leur 8<sup>ème</sup> semestre d'étude ont assisté au cours. A Strasbourg, le groupe comprenait 11 étudiants fonctionnaires-stagiaires de Master 2 Allemand. C'est-à-dire qu'ils enseignent quelques heures en établissement et étudient parallèlement à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) ainsi qu'à l'Université.

Afin d'illustrer la structure de notre concept, nous proposons le schéma suivant:

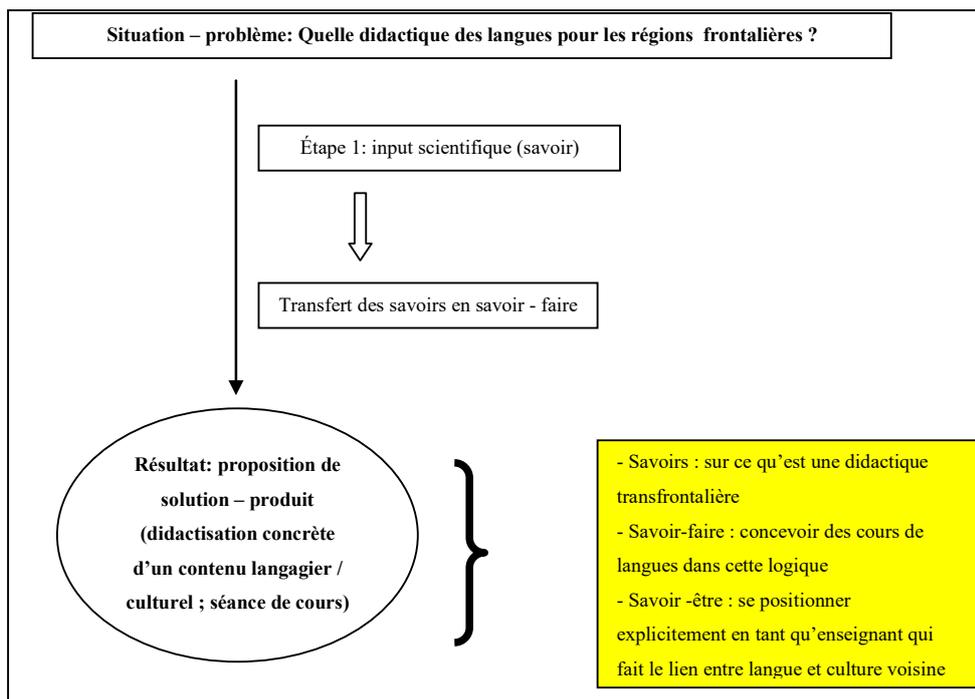


Fig.1: Schématisation du processus selon une logique *Research-Based-Learning*

## 5. Résultats

Nous présenterons ici les extraits des deux séries de questionnaires adressés à nos étudiants allemands et français considérés comme les plus pertinents pour répondre à notre problématique.

### 5.1 Au début du semestre

#### (1) Excursions régulières

S1: Mit vielen Exkursionen in das Nachbarland.

S2: Vielleicht praktischer - d.h. dass man die Nähe zum Nachbarland ausnützt, indem man Ausflüge dorthin macht oder Austausch.

E1: Comme un cours de langue classique, je ne pense pas qu'il y a une grande différence.

E2: Avec des sorties et échanges concrets du fait de la proximité.

Au regard de ces premiers extraits, nous constatons que l'idée première que se font les étudiants sur le cours d'allemand et de français dispensé en région frontalière est la facilité avec laquelle il est possible de se rendre de l'autre côté. Aussi bien du côté strasbourgeois que fribourgeois, le cours de langue en région frontalière rime avec excursions régulières. Pourtant, en région frontalière, tout comme à l'intérieur du pays, les emplois du temps scolaires restent établis de la même manière, ne proposant pas plus de flexibilité pour la mise en place d'excursions. Nous pouvons toutefois noter qu'un étudiant

strasbourgeois n'envisage même pas la possibilité que le cours dispensé en région frontalière soit différent du reste du pays.

### **(2) Influence de l'identité régionale alsacienne**

E3: enseignement très répandu dès l'école maternelle; une "obligation" pour les élèves.

E4: positif: similitudes dialectales; négatif: gout ambigu compte tenu de l'histoire et de sa perception par les apprenants.

E5: je pense que c'est très important de maîtriser la langue du pays voisin [...] parce qu'il y a une identité régionale forte en Alsace.

Nous retrouvons dans le contexte alsacien, ce que nous ne retrouvons pas du côté des Fribourgeois, à savoir l'influence qu'exerce l'identité régionale alsacienne sur l'apprentissage de l'allemand. Effectivement, nous relevons d'abord l'aspect négatif illustré par les termes "obligation" ou bien "négatif", faisant à la fois référence à l'enseignement systématique de l'allemand comme première langue dans les établissements scolaires dès l'école élémentaire, voire maternelle, ainsi qu'au passé commun conflictuel entre l'Alsace et l'Allemagne. Cependant, un aspect positif est également mentionné par un étudiant de Strasbourg, à savoir l'utilité de parler l'allemand en Alsace pour justement contrer cette tendance conservatrice qu'entraîne cette identité régionale. À travers ces extraits, où les étudiants se montrent plutôt pessimistes envers l'enseignement de l'allemand en Alsace, nous constatons l'urgence qu'il y a de travailler les représentations liées à la langue du voisin dans un contexte comme celui-ci, où l'influence de l'identité régionale imprègne les mentalités de ses habitants. En effet, avant même de commencer à enseigner, les étudiants ont des représentations et sont conscients de celles de leurs futurs élèves.

### **(3) Conscience des opportunités et motivations des élèves**

S3: Man kann schnell in die Region fahren, um außerschulisch zu lernen.

S1: Ja, weil aufgrund der Nähe eigentlich viel mehr gemacht werden kann.

E3: Leur montrer que l'allemand peut être une opportunité pour aller travailler en dehors de la France.

E6: Oui, car la connaissance de la région frontalière se limite bien souvent "aux courses bien moins chères".

Ces extraits reflètent l'aspect pratique de la région frontalière et le potentiel que cela représente pour le cours de langue du voisin. Nous pouvons noter chez ces étudiants la conscience de certains enjeux comme le fait que les élèves ne se rendent de l'autre côté uniquement pour faire les commissions, sans avoir plus de connaissances ou même de curiosité pour ce qu'il s'y passe. Ils conçoivent également l'opportunité qu'offre la vie en région frontalière pour le futur professionnel des apprenants. Toutefois, cela ne nous semble pas nécessairement un argument de taille pour motiver des collégiens en classe de sixième.

Nous retrouvons une nouvelle fois, et principalement du côté allemand, l'idée de la proximité comme garantie d'un cours plus authentique. Cependant,

l'investissement que cela demande peut décourager certains enseignants (Faucompré & Putsche 2015).

## 5.2 À la fin du semestre

Les transcriptions suivantes sont tirées des questionnaires distribués après la sensibilisation et les didactisations proposées par chaque étudiant.

### (4) Décalage étudiant / en poste

- S2: Ich persönlich halte eine geeignete Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen für sehr wichtig. Die geographische Nähe zu nutzen scheint mir sehr sinnvoll und bedeutend.
- S3: Des Weiteren habe ich gelernt so authentisches Material, wie möglich zu verwenden und dafür auch selbst über die Grenze zu fahren und dieses Material zu „besorgen“.
- E7: Je reste partagé entre l'idée d'avoir appris quelque chose d'utile et l'impression de ne pas réellement pouvoir le mettre en place avec les élèves.
- E8: Formation des professeurs ? Les profs français qui ne viennent pas de la région frontalière et ne connaissent pas par exemple les traditions alsaciennes.

Nous observons ici une divergence de point de vue entre les étudiants strasbourgeois et fribourgeois. En effet, les commentaires des étudiants de Fribourg sont extrêmement positifs, ne pointant du doigt aucun point critique. Ils semblent conquis par le projet et sont ainsi le témoignage même de l'évolution de leurs représentations. Nous pouvons déceler chez eux une motivation plus grande concernant l'investissement dont il faut faire preuve, afin de proposer du matériel adéquat au contexte géographique à ses apprenants.

Chez les étudiants alsaciens, les réponses sont plutôt mitigées. Nous pouvons expliquer ce résultat par le simple fait que les étudiants de Fribourg n'ont pas encore réellement enseigné, à part durant leur semestre de stage obligatoire au milieu de leur parcours universitaire. Les Alsaciens, quant à eux, sont déjà en poste plusieurs heures par semaine et se trouvent confrontés à la réalité du terrain. Ils sont en effet conscients des contraintes que ne connaissent pas encore les étudiants fribourgeois. Cependant, le dernier commentaire nous interpelle. Durant le semestre, les étudiants de Strasbourg ont à plusieurs reprises mentionné le problème de la thématisation de la région frontalière lorsque l'on ne vient pas d'Alsace. À cette affirmation nous avançons l'argument suivant: celui de l'investissement. Nous sommes effectivement conscientes du travail que cela peut représenter, mais comme le précise Raasch (2002), l'enseignant a un rôle à jouer, celui de faire le lien explicite entre deux langues-cultures. C'est un devoir que de se renseigner et de chercher à se positionner dans un contexte comme celui-ci. Si l'enseignant n'impulse pas ce pas vers l'Autre, l'apprenant ne le fera pas de lui-même. De plus, nous tenons à préciser qu'à l'heure d'internet, il est très facile d'avoir accès à du matériel sur la région frontalière.

### (5) Prise de conscience des enjeux didactiques

S2: In einer Gesellschaft, in der in Zukunft weiterhin Themen wie Vielfalt, Migration, etc, eine große Rolle spielen werden, erscheint es mir zudem wichtig mit den SuS „Grenzen“ zu überschreiten.

E9: Je pense que c'est une bonne chose. La réalisation est simple, car avec des exemples concrets, les élèves seront amenés à comprendre plus rapidement les enjeux que \*ce soient des enjeux culturels, interculturels, lexicaux et professionnels.

E5: Pas tout aussi difficilement réalisable que je l'imaginai [...] alors qu'au départ je voyais cela comme une fiction.

Ces derniers extraits nous montrent l'impact positif de la sensibilisation sur les représentations des étudiants. D'avoir été eux-mêmes confrontés à la notion de frontière et à leurs propres croyances aura déclenché chez eux une prise de conscience plus fine des enjeux didactiques dont il est question. Un étudiant strasbourgeois fait ainsi le lien avec la notion de frontière au sens élargi, celui des frontières culturelles.

En outre, d'avoir été acteurs dans la recherche de solutions leur a permis de développer certaines stratégies d'enseignement et de réaliser l'aspect concret de cette didactique des langues transfrontalière. De transposer les savoirs théoriques proposés en début de semestre en savoir-faire, leur aura permis de savoir-être, de conscientiser leur rôle dans ce contexte particulier (cf. schéma décrivant le déroulement du semestre). Il ne s'agit pas de proposer un nouveau concept théorique, mais bien de chercher soi-même une transposition concrète de la théorie vers la pratique.

## 6. Discussion et perspectives

Cet article a pour objectif de démontrer pourquoi un dispositif de type *research-based-learning* peut, dans un contexte aussi particulier que celui d'une région frontalière, contribuer à déconstruire les représentations des futurs enseignants de la langue du voisin.

Ce réel moment d'apprentissage que constitue le dispositif aura permis une évolution majoritairement positive des représentations des étudiants, bien que certaines réticences à s'investir plus dans son rôle d'enseignant persistent. De plus, nous constatons que l'influence de l'identité régionale est bien présente et agit déjà sur les représentations des enseignants avant même que ceux-ci soient définitivement en poste. C'est pour cette raison qu'un projet de recherche comme celui-ci demande à être poursuivi (nous commencerons bientôt le troisième semestre de test consécutif).

Le fait de confronter les étudiants à leurs propres représentations ainsi qu'à celles de leur voisin, dans une logique d'effet-miroir, permet un travail réflexif (Perrenoud 2012) à valoriser dans la formation des enseignants.

Un de nos prochains objectifs est de donner la possibilité aux étudiants allemands de faire un retour aux étudiants français sur leurs didactisations et

inversement, afin que la coopération transfrontalière dans l'enseignement de la langue du voisin prenne effet dès la formation.

Toutefois, rien ne nous garantit une mise en place effective de ce modèle didactique une fois que les enseignants seront en poste. Les contraintes (temps, matériel,... etc.) souvent mentionnées dans les questionnaires constitueront un obstacle perpétuel. Cependant, nous restons convaincues qu'être confronté à ses propres représentations quant à sa pratique future est un moyen efficace de préparer les enseignants à ce qui les attend. C'est en les rendant curieux, mais aussi acteurs de leur propre construction de savoirs qu'ils pourront une fois en poste proposer un enseignement approprié au terrain et aux apprenants qu'ils auront face à eux.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J-C. (1994). Les représentations sociales aspects théoriques. In J-C. Abric (éd.), *Pratiques sociales et Représentations* (pp. 11-35). Paris: PUF.
- Arbaret-Schulz, C., Beyer, A., Piermay, J.-L., Reitel, B., Selimanovski, C, Sohn, C. & Zander, P. (2004). La frontière, un objet en mutation. *Espacestems.net*.  
<http://www.espacestems.net/articles/la-frontiere-un-objet-spatial-en-mutation/>
- Amilhat-Szary, A-L & Fourny, M-C. (2006). *Après les frontières, avec la frontière. Nouvelles dynamiques transfrontalières en Europe*. La Tour d'Aigues: Ed. de l'Aube.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum International Publishing.
- Borg, S. (2009). Introducing Language Teacher Cognition. <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/borg/Introducing-language-teacher-cognition.pdf>
- Dobel, M. (2013). Les frontières dans les têtes. *Synergies Pays germanophones*, 6, 130-140.
- Donnan, H. & Wilson, T. (2001). *Borders: Frontiers of Identity, Nation and State*. New York: Berg.
- Faucompré, C. & Putsche, J. (2015). Les activités pédagogiques dans le cadre d'une didactique des langues en région frontalière: le cas d'un cours de français en 5. Klasse à Kehl, Bade-Wurtemberg. *Les nouveaux cahiers d'allemand*, 33(2), 161-176.
- Gajo, L. (2005). Le discours sur le bilinguisme autour de la frontière linguistique en Suisse: Représentations de frontières et frontières de représentations. *Synergies France*, 4, 37-45.
- Geiger-Jaillet, A. (2001). *Nationale, regionale und sprachliche Grenzen. Das Saar-Lor-Lux-Modell*. Asgard Verlag.
- Guichon, N. (2011). Apprentissage des langues médiatisé par les technologies: contribution à l'épistémologie de la didactique des langues. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00806418/>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research teaching nexus: the case of the Built Environment Disciplines. *Studies in Higher Education*, 29, 709-726.
- Healey, M. & Jenkins, Al. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy. [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate\\_final.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/developingundergraduate_final.pdf)

- Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen möglich und nötig ist. In L. Huber, J. Hellmer, F. Schneider (éds.), *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, (pp.9-35).
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française*, 3(38), 517-526.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Ladmiral, J-R. & Lipiansky, E. M. (1989). *La Communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Lüdi, G. (1994). Qu'est-ce qu'une frontière linguistique? *Babylonia*, 1, 6-17.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langue et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 93-120. [http://recherche-action.fr/labo-social/download/ra-appliquee/RA\\_Methodo\\_Macaire-D\\_cah4.pdf](http://recherche-action.fr/labo-social/download/ra-appliquee/RA_Methodo_Macaire-D_cah4.pdf)
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. Paris: Didier.
- Moscovisi, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Putsche, J. (2011). *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: Peter Lang.
- Raasch, A. (2002). *L'Europe, les frontières et les langues*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/RaaschFR.pdf>
- Raasch, A. (2005). Grenzkompetenz – ein Weg nach Europa. Wissenschaften von der Sprache und Kontextwissenschaften im Gespräch. In R. Denk (éd.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*, (pp. 119-129). Herbolzheim: Centaurus.
- Raasch, A. (2008). Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachenpolitisches Handeln. *Synergies Pays germanophones*, 1, 21-40.
- Reitel, B. & Moine, A. (2005). Entre Rhin et Jura, des espaces transfrontaliers où émergent des dissymétries spatiales. *M@ppemonde*, 77 (1), 1-8. <http://mappemonde.mgm.fr/num5/articles/art05101.pdf>
- Windisch, U. (1992). *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands: les cantons de Fribourg et du Valais*. Lausanne: Payot.
- Windisch, U. (2007). *Le modèle Suisse*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Xie, Y. (2008). *Trajectoires de Chinois et représentations de la France*. Paris: Logiques sociales / L'Harmattan.

# Numéro spécial f. 5 elz6-2|6v nifellud

- Numéro spécial, hiver 2015  
Johanna MIECZNIKOWSKI, Matteo CASONI,  
Sabine CHRISTOPHER, Alain KAMBER,  
Elena Maria PANDOLFI & Andrea ROCCI (Eds)
- Norme linguistiche in contesto
- Sprachnormen im Kontext
- Normes langagières en contexte
- Language Norms in Context

Actes du colloque VALS-ASLA 2014  
(Lugano, 12-14 février 2014)

Publié sous forme électronique sur le site:  
[www.vals-asla.ch](http://www.vals-asla.ch)

Archivé dans la bibliothèque numérique Rero doc:  
[doc.rero.ch](http://doc.rero.ch)

Exemplaire imprimé à la demande par  
[www.lulu.com](http://www.lulu.com)

Vereinigung für angewandte  
Linguistik in der Schweiz  
Associazion svizra  
da linguistica applitgada  
Association suisse  
de linguistique appliquée  
Associazione svizzera  
di linguistica applicata

