UNIVERSITATEA DIN PITEŞTI

FACULTATEA DE LITERE

DEPARTAMENTUL DE LIMBI STRĂINE APLICATE

STUDII ŞI CERCETĂRI FILOLOGICE

SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE

NR. 15, 2016

PITEŞTI

DIRECTOR REVISTĂ / DIRECTEUR DE LA REVUE / DIRECTOR OF THE JOURNAL
Laura CÎŢU

REDACTOR-ŞEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF
Ana-Marina TOMESCU

COLEGIUL DE REDACŢIE / COMITÉ DE RÉDACTION / EDITORIAL BOARD
Cristina-Elena ILINCA, Raluca NIŢU, Ana-Maria IONESCU

COMITET ŞTIINŢIFIC / COMITÉ SCIENTIFIQUE / SCIENTIFIC COUNCIL BOARD
Laura BĂDESCU, Universitatea din Piteşti, România
Laura CÎŢU, Universitatea din Piteşti, România
Jean-Louis COURRIOL, Universitatea Lyon 3, Franţa
Dan DOBRE, Universitatea din Bucureşti, România
Ştefan GĂITĂNARU, Universitatea din Piteşti, România
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montréal, Canada
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Ludmila PRENKO, Universitatea de Stat din Daghestan, Rusia

ISSN–L 1583 – 2236
e-ISSN 2344 – 4525

revistă anuală/revue annuelle/annual journal
Revistă acreditată CNCS, categoria B

Revue accreditée par le Conseil National de la Recherche Scientifique, catégorie B Accredited by the Romanian National Research Council, category B
http://www.cncs-nrc.ro/wp-content/uploads/2012/12/reviste-11-dec-2012.pdf

FACULTATEA DE LITERE
Str. Gh. Doja, nr. 41, Piteşti, 110253, România, Tel./fax: +40 0348453300

http://www.upit.ro/facultati/facultatea-de-litere/activitate-stiintifica-flit/publicatii-stiintifice-flit/studii-si-cercetari-stiintifice-seria-limbi-straine-aplicate.html

http://scf-lsa.info/

Editura Universităţii din Piteşti
Târgul din Vale, nr. 1, 110040, Piteşti, România, Tel.: +40 (0)348453116

COMITET DE LECTURĂ / COMITÉ DE LECTURE / PEER REVIEW COMMITTEE

Florentina ANGHEL, Universitatea din Craiova, România
Encarnación Medina ARJONA, Universitatea din Jaén, Spania
Laurence ARRIGHI, Universitatea din Moncton, Canada
Hurrydeo BEEFUN, Universitatea din Lisbona, Portugalia
Ariadna BARROSO CALDERON, Universitatea Paris Diderot Paris 7, Franţa
Cristina BOSISIO, Universitatea Catolică Sacré Cœur, Italia
Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România
Anika FALKERT, Universitatea din Avignon, Franţa
Lynne FRANJIÉ, Universitatea Stendhal-Grenoble 3, Franţa
Enrica GALAZZI, Universitatea Catolică din Milano, Italia
Christophe GÉNIN, Universitatea Paris 1, Panthéon Sorbonne, Franţa
Aurélie GODET, Universitatea Bordeaux 3, Franţa
Pascale HADERMANN, Universitatea din Gand, Belgia
Michael LANGNER, Universitatea din Fribourg, Elveţia
Joanna Jereczek-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk, Polonia
Pascale LECLERCQ, Universitatea Paul Valéry, Montpellier, Franţa
Olga Inkova MANZOTTI, Universitatea din Geneva, Elveţia
Ngalasso-Mwatha MUSANJI, Universitatea Bordeaux 3, Franţa
Christian OLLIVIER, Universitatea din La Réunion, Franţa
Floriana POPESCU, Universitatea „Dunărea de Jos din Galaţi, România
Christophe ROCHE, Universitatea Savoie, Franţa
Heike Baldauf QUILLIATRE, Universitatea Lyon 2 Lumière, Franţa
Steluţa STAN, Universitatea „Dunărea de Jos‖ din Galaţi, România
Florinela ŞERBĂNICĂ, Universitatea din Piteşti, România
Cristiana TEODORESCU, Universitatea din Craiova, România
Cristina UNGUREANU, Universitatea din Piteşti, România
Alexandra VRACIU, Universitatea Autonomă din Barcelona, Spania
James Frank WALKER, Universitatea Lyon 2, Franţa
Stephen S. WILSON, City University, Londra, Anglia
Tatiana ZAGRYAZKINA, Universitatea de Stat Lomonossov, Moscova, Rusia

CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES / CUPRINS

Lingvistică / Linguistics / Linguistique

FANNY MARTIN, AUDREY BONJOUR

Activités de médiation et pratiques langagières dans les institutions « totalitaires » : entre tension, reproduction et créativité */ Mediation and Language Practices in "Totalitarian" Institutions : between Tension, Reproduction and Creativity / Activităţi de mediere şi practici lingvistice în instituţiile „totalitare": între tensiune, reproducere şi creativitate / 6*

AMIDOU SANOGO

L'unité linguistique **trop** ***en français : grammaticalisation et pragmaticalisation*** */ Linguistic Unity* trop *in French Language: Grammaticalization and Pragmaticalization / Unitatea lingvistică* trop *în franceză: gramaticalizare şi pragmaticalizare / 25*

MIRELA VALERICA IVAN

Implicite, présupposé et sous-entendu */ Implicit, supposed and presumed / Implicit, presupus şi subînţeles / 32*

Didactică / Didactics / Didactique

ZEKRI ABDERRAHMANE

Вклад дискурсивного анализа в методику русского языка как иностранного (На материалах российских СМИ) */ The Contribution of Discourse Analysis to Teaching Russian as Foreign Language (based on Authentic Materials of Russian Media) / Contribuţia analizei discursului la predarea limbii ruse, ca limbă străină (studiu bazat pe materiale autentice din media rusească) / 38*

FATIMA BENAMER BELKACEM

Discours universitaire et réalités du terrain en licence LMD du FLE **/** *University Discourse and Field Realities in the LMD 'Licence' (B.A) of French as a Foreign Language / Discursul universitar şi realităţile muncii de teren în programul de licenţă LMD - limba franceză ca limbă străină / 51*

NADJET CHIKHI

Variabilités définitionnelle et taxonomique des stratégies d'apprentissage en langue étrangère : entre didactique et psychologie cognitive */ Definitional and Taxonomic Variability of Learning Strategies in Foreign Language: between Didactics and Cognitive Psychology / Variabilităţi definiţionale şi taxonomice ale strategiilor de învăţare în limba străină: între didactică şi psihologie cognitivă / 61*

MARIA PATÉLI

Où en est-on avec l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère à l'école primaire en Grèce ? */ How far Have We Gotten with French Pronunciation Teaching in Greek Elementary Schools? / În ce stadiu se află predarea pronunţiei în limba franceză ca limbă străină în şcoala primară din Grecia / 73*

RIMA REDOUANE, NABIL SADI

Pourquoi l'orthographe française met-elle à rude épreuve les apprenants algériens ? */ Why Does French Orthography Raise So Many Difficulties to Algerian Pupils? / De ce ortografia franceză pune la grea încercare elevii algerieni ? / 87*

Limbaje de specialitate / Specialized languages / Langages de spécialité

OLIVIA CHIROBOCEA

The Challenges of Terminology and Equivalence in ESP Classes */ Les défis de la terminologie et de l'équivalence dans l'enseignement de l'anglais pour les étudiants non-spécialistes de la langue / Provocările terminologiei şi echivalenţei în predarea limbii engleze pentru nefilologi / 97*

ADINA MATROZI MARIN

Proverbs and Metaphors in the English Culinary Language */ Proverbes et métaphores dans le langage culinaire anglais / Proverbe şi metafore în limba engleză din domeniul culinar / 107*

Studii interculturale / Intercultural studies / Études Interculturelles

ANA-MARINA TOMESCU

L'interculturel à travers les collocations */ Interculturalism through Collocations / Interculturalitatea prin prisma colocaţiilor / 113*

Varia

KOUADIO N'GUESSAN ANTOINE

Modernité poétique et réalité quotidienne : une originalité de l'esthétique prévertienne */ Poetic Modernity and Everyday Reality: An Originality of Prevert's Aesthetics / Modernitate poetică şi realitate cotidiană: o originalitate a esteticii lui Prévert / 125*

ACTIVITÉS DE MÉDIATION ET PRATIQUES LANGAGIÈRES DANS LES INSTITUTIONS « TOTALITAIRES » : ENTRE TENSION, REPRODUCTION ET CRÉATIVITÉ / MEDIATION AND LANGUAGE PRACTICES IN "TOTALITARIAN" INSTITUTIONS : BETWEEN TENSION, REPRODUCTION AND CREATIVITY / ACTIVITĂŢI DE MEDIERE ŞI PRACTICI LINGVISTICE ÎN INSTITUŢIILE „TOTALITARE": ÎNTRE TENSIUNE, REPRODUCERE ŞI CREATIVITATE[1]

***Résumé**: Nous nous intéressons aux pratiques langagières dans des établissements de santé et médico-sociaux dits « institutions totales » ou « milieux clos » (maisons de retraite et établissements pour personnes handicapées mentales), ce dans le cadre d'activités de médiation de culture et langue picarde ainsi que d'informatique et/ou d'Internet. D'une part, nous ouvrons la réflexion sur la manière de faire de la recherche sur ces terrains qui engagent le chercheur dans un processus éthique. D'autre part, nous appréhendons ces institutions comme des lieux au sein desquels les situations de communication sont révélatrices de relations à géométrie variable et plus généralement des tensions afférentes à la construction du champ du travail médico-social. Enfin, nous questionnons et (re)pensons le rôle des activités de médiation et pratiques langagières afférentes au sein de ces espaces. En effet, certains établissements développent des activités de médiation qui favorisent une « communication totale », c'est à dire pluri-formes : orale, verbale, para-verbale où les objets physiques et symboliques sont des ressources issues de l'environnement au cœur de l'interaction. Dès lors, des établissements vont s'ouvrir vers l'extérieur (le monde ordinaire versus le milieu clos des institutions).*

***Mots-clés**: Pratiques langagières, espaces en tension, méthodologie réflexive, activités de médiation, établissements et services sociaux et médico-sociaux (ESSMS), vieillesse, handicap.*

***Abstract**: We focus on language practices in health and medico - social so-called "total institutions" or "closed environments" (nursing homes and institutions for mental retardation), that in the context of culture and language mediation activities Picardy and computer and / or the Internet. First, we open the debate on how to do research on these lands that engage the researcher in an ethical process . On the other hand , we understand these institutions as places in which communication situations reveal relationships with variable geometry and more generally of tensions related to the construction of the medico- social work field. Finally, we question and (re) consider the role of mediation and associated language practices in these areas. Indeed, some institutions develop mediation activities that promote a "total communication", ie multi- forms: oral, verbal, para- verbal where physical and symbolic objects are resources from the environment at heart interaction. Therefore, institutions will open to the outside (the ordinary world versus the closed environment of institutions).*

***Key words**: Language practices , voltage spaces, reflexive methodology, mediation, social institutions and services and medical social (ESSMS), old age, disability.*

Introduction

Nous prenons pour point de départ l'étude des pratiques langagières dans des établissements pour personnes âgées (*i.e.* maisons de retraite) et dans des établissements médico-sociaux accueillant des personnes handicapées mentales, ce dans un cadre particulier, celui des activités de médiation : culture et langue picarde pour les personnes

[1] Fanny Martin, Docteur en Sciences du Langage, Ingénieur de Recherche, Projet ANR RESTAURE (RESsources informatisées et Traitement AUtomatique pour les langues REgionales), Laboratoire Habiter le Monde, Université de Picardie Jules Verne, Amiens, fanny.martin@u-picardie.fr; Audrey Bonjour, Maître de conférences chercheur à l'IRSIC et chargée des relations diplômés GLT IUT, Aix-Marseille Université - IUT Aix-Marseille, Département GLT, audrey.bonjour@univ-amu.fr

âgées et l'informatique et l'Internet pour les personnes handicapées mentales. On sait que de tels établissements sont historiquement et sociologiquement catégorisés comme des « institutions totales ou totalitaires » (Goffman, 1968) ou des « milieux clos ». Ces lieux dont on parle peu, ou presque pas, font partie intégrante du paysage sociétal et sont incontestablement des espaces en tension. De fait, ces institutions sont qualifiées de bipolaires car il subsiste une prégnance de la prise en charge médicale et/ou éducative, des pathologies et des handicaps des "résidents" (des personnes âgées et des personnes handicapées mentales) qui se fait parfois au détriment d'un accompagnement socialisant et/ou d'une sollicitation cognitive. En effet, la prise en charge des personnes handicapées s'est construite au sein d'espaces institutionnels : les établissements et services sociaux et médico-sociaux (ESMS) qui ont professionnalisé le champ de l'éducatif en distinction de celui de l'éducation. Plus précisément, on parle d'éducation scolaire *versus* d'éducation spécialisée et/ou d'éducatif où prévalent des oppositions entre logique de connaissance (savoir et savoir-faire) et logique de communication (savoir-être). Dans la réalité, les activités de prise en charge sont quasi exclusivement orientées sur les savoir-être et les savoir-faire (apprentissage d'un métier manuel). Nous verrons qu'*a contrario* les activités informatiques et/ou l'Internet introduisent davantage de scolaire, c'est-à-dire d'activité intellectuelle face à l'agir technique. De fait, ce que nous nommons l'éducommunication réalise ainsi un dépassement des alternatives éducatives et communicationnelles (Bonjour, 2011).

Pour ce qui est de la prise en charge des personnes âgées, elle s'organise autour de plusieurs types d'institutions : les hébergements non médicalisés pour personnes âgées autonomes (EHPA), les hébergements médicalisés pour personnes âgées dépendantes (EHPAD), les maisons d'accueil pour personnes âgées (MAPA), les maisons d'accueil rurales pour personnes âgées (MARPA), les maisons d'accueil pour personnes âgées dépendantes médicalisées (MAPAD), les unités de soins longue durée pour les personnes qui ont perdu leur autonomie (USLD). Ainsi la prise en charge varie-t-elle selon les besoins et les nécessités. Dans ces institutions professionnalisées, il y a une prégnance du médical sur les autres champs de la prise en charge et notamment l'animation et la socialisation. Nous verrons que les activités que nous avons observées, collatérales au domaine médical, du type *forum* de presse et atelier picard, permettent des sollicitations cognitive et mémorielle intéressantes.

Nous avons choisi de nous intéresser aux pratiques langagières au sein de ces espaces avec deux orientations qui par ailleurs marquent nos ancrages dans des disciplines différentes. Un des objectifs de cette contribution est donc de faire dialoguer deux cadres disciplinaires, les sciences du langage d'une part, et les sciences de l'information et de la communication d'autre part. À partir de ces deux cadres articulés, nous présentons une réflexion sur les pratiques langagières et nous avançons que celles-ci sont notamment révélatrices des évolutions des relations entre les professionnels et les usagers, lesquelles participent à la transformation des espaces dans une logique d'ouverture vers l'extérieur, c'est-à-dire vers le monde ordinaire en opposition au microcosme des institutions fermées. En effet, de nouvelles pratiques de prises en charge de la vieillesse et du handicap telles que les activités de langue et culture picardes et l'informatique/l'Internet bousculent les pratiques professionnelles existantes qui vacillent entre reproduction (fabrique du même) et transformation (création).

Pour le dire autrement, les animations rompent avec la monotonie qui peut s'installer et (re)donnent un sens au quotidien des personnes. Elles changent leurs façons de vivre au sein de l'institution en offrant une possible socialisation. Ces occupations sont stimulantes et sont synonymes d'ouverture sociale. Elles permettent symboliquement aux résidents de sortir des murs de l'établissement. Nous mettrons donc en relief à la fois les différences et les convergences des cadres théoriques et méthodologiques en tentant de les dépasser. Dans une première partie, nous proposons un retour réflexif sur les aspects

méthodologiques de l'approche et de l'analyse des terrains d'observation car ceux-ci confrontent le chercheur à de multiples défis, notamment d'ordre éthique (voir § 2). Dans une seconde partie, nous nous intéressons à la constitution de ces espaces symboliques en tension et aux jeux des acteurs (voir § 3). Enfin, dans une ultime partie, nous mettons au jour la dimension constructrice des pratiques langagières qui cristallisent des tensions tout en les dépassant parfois (voir § 4). Nous montrerons comment s'opère l'évolution des pratiques langagières vers ce que nous nommons la "communication totale" (Martin, 2009 : 217) dans une optique d'ouverture sur l'extérieur des espaces institutionnels. Nous concluons sur les défis et les perspectives qu'offrent ces espaces aux chercheurs.

1. Méthodologie pour l'analyse des espaces institutionnels

1.1. Pluri-méthodologie

Les maisons de retraite et les établissements accueillant des personnes handicapées mentales font émerger des questionnements contemporains notamment de prise en charge des publics. Enquêter sur ces terrains implique que la démarche du chercheur épouse des choix méthodologiques adaptés. Il s'agit de fait de témoigner d'un questionnement réflexif en regard au positionnement même du chercheur au cœur de sa recherche (Bonjour, Martin, *in* Di Filippo, 2012). Dans un premier temps, nous présenterons les méthodologies, puis nous ouvrirons la réflexion sur la manière de faire de la recherche sur ces terrains.

L'entrée au cœur des maisons de retraite ne s'est pas révélée facile pour le chercheur. Lorsque celui-ci s'engage sur ces terrains, il s'opère une double intégration. Il s'agit d'une part de s'ancrer dans l'institution et d'autre part, de considérer son public. Nous avons pu constater que les portes des institutions ne s'ouvrent pas (toujours) facilement au chercheur. Nous avons tout d'abord pris contact avec des directeurs d'établissements situés dans un périmètre géographique que délimitait notre travail de thèse, à savoir la région Picardie. Nous leur avons présenté en quelques mots notre projet. Nous avons proposé à chacun d'eux de nous rendre sur place pour discuter de vive voix avec eux et expliquer notre projet de recherche. Notre démarche s'est avérée compliquée et de nombreux établissements ont refusé notre présence, sans même prendre le temps de nous rencontrer. Sur les vingt établissements contactés, trois ont accepté de nous accueillir. Finalement, pour les trois établissements susceptibles de nous accueillir, il s'est agi d'adapter au mieux nos choix méthodologiques compte tenu des objectifs de recherche. Dans cette contribution, nous centrons le propos sur l'un des établissements, un EHPA situé dans la Somme à proximité d'Amiens, où nous avons effectué une enquête exploratoire de type ethnographique pour saisir les enjeux des situations d'interactions quotidiennes. Au moyen de l'observation tout d'abord puis de la participation à la vie de l'institution, nous avons eu accès de l'intérieur, en épousant progressivement le rythme de vie de l'institution - à une microsociété. À ce titre, on peut rappeler avec Philippe Blanchet (2012 : 46) : « Selon le degré de connaissance du terrain et d'insertion dans la communauté observée, les modalités de l'observation varient, progressant par paliers successifs vers une participation accrue et directe aux échanges (d'où la distinction graduelle qui est parfois faite entre observation participante et participation observante) ».

C'est ainsi par paliers successifs dans une orientation qualitative que nous avons investi le terrain de l'institution en question pour observer la vitalité des pratiques langagières – notamment picardes – et leur ancrage au sein de l'institution. Nous n'avons utilisé que ponctuellement la vidéo, car nous avons vu que les personnes âgées étaient mal à l'aise avec cet outil de travail. Nous avons utilisé un magnétophone (les autorisations d'enregistrement ayant été demandées au préalable) et nous avions constamment sur nous un carnet qui nous permettait de prendre des notes. Nous avons noté les situations d'enregistrements, les lieux, les personnes et les éléments qui nous semblaient alors pertinents. Nous y notions aussi nos émotions et les observations, questionnements et idées que nous pouvions avoir lors de notre travail *in situ*. Plusieurs orientations méthodologiques

ont été mobilisées au plan du « public »: observations, observations participantes, thés-discussion, conversations ordinaires, entretiens, récits de vie, participation aux activités de l'institution, observation des activités déjà en place (*forum* de presse) jusqu'à la réalisation d'un atelier sur la culture et la langue picardes (lectures, discussions, débats). Les activités « *forum* de presse » et atelier picard ont été des activités de discussion et d'échanges entre les résidents. Le *forum* de presse tout d'abord a été l'occasion de traiter de l'actualité (les grands titres de la presse par exemple), de sujets contemporains plus ou moins personnels que les personnes souhaitaient évoquer et porter à la discussion avec les membres du groupe (vie dans l'institution, événement local, reportage télévisé, par exemple). Ensuite, l'atelier picard a été une activité que nous avons mise en place au sein de l'institution autour de la langue régionale. Notre intérêt se portait sur la culture régionale, la langue elle-même, (les pratiques de langue d'antan et les pratiques contemporaines), et les discours sur la langue régionale. Les connaissances des résidents étaient le point de départ. Nous avons également mobilisé différents supports (textes picards, chansons picardes, ouvrages littéraires picards, glossaires picards, presse et notamment le quotidien *Le courrier picard* (pour sa rubrique en picard) et nous avons fait appel aux connaissances et aux souvenirs personnels des résidents sur le picard. Notre objectif était de donner des éléments pour permettre la discussion et les échanges autour du contemporain d'une part et de la langue régionale d'autre part. Au plan de l'« institution », 16 entretiens ont également été menés avec des membres du personnel, la cadre de santé, deux auxiliaires de vie, quatre animatrices, la directrice de l'établissement et des résidents. L'enquête a duré six mois afin d'investir au mieux le terrain et pour prendre la mesure des enjeux.

Un parti pris initial spécifie notre posture épistémologique sur le terrain des institutions pour personnes handicapées mentales : le refus de ne cibler qu'un type de handicap mental. Tout l'enjeu était au contraire de rendre compte de la réalité complexe et hétérogène de la prise en charge institutionnelle pour ne pas se risquer à des analyses de type causal à propos des effets d'un handicap. Une méthodologie mixte, quantitative et qualitative, a été développée. Ainsi une enquête exploratoire (deux questionnaires, une observation de trois mois et 34 entretiens) a-t-elle appuyé la configuration d'une enquête nationale par questionnaires accessibles en ligne. 337 établissements ont répondu au questionnaire sur l'usage de l'informatique et/ou de l'Internet et 221 structures ont complété celui sur le non-usage.

À partir de cette enquête ont été également réalisés 34 entretiens d'approfondissement et des observations au sein de neuf établissements en France (deux à Strasbourg et dans sa région, un à Grenoble, deux en région lyonnaise et quatre en Moselle). *A contrario* du terrain des maisons de retraite, nous n'avons pas rencontré de problème pour l'immersion en établissements pour personnes handicapées mentales qui souhaitaient partager leur expérience de l'informatique/l'Internet. Il existe aussi une réelle demande sociale au sujet des nouvelles technologies.

L'enregistrement des entretiens et des conversations à partir d'un lecteur MP3 a été expliqué aux professionnels et aux personnes handicapées. Les professionnels n'ont émis aucune réserve et les personnes handicapées sont familiarisées avec ces outils, cela n'a pas posé de problème particulier, excepté pour une personne relativement méfiante qui l'a refusé. Comme le signalent Daniel Boisvert et François Guillemette (2003: 24), il existe plus de ressemblances que de différences dans l'entretien avec une personne handicapée. Ces entrevues nous poussent à choisir nos mots et à formuler des questions précises pour restreindre leur polysémie. Une grille d'observation n'a pas été mise en place. Nous avons souhaité nous référer aux notes prises ainsi qu'aux enregistrements retranscrits qui ensuite ont été analysés selon les thématiques qui émergeaient.

En parallèle, en plus de l'examen attentif de la littérature professionnelle et spécialisée, l'état de l'art a pu être enrichi de travaux québécois et anglo-saxons, issus notamment du courant de recherche des *disabilities studies*, c'est-à-dire les études et

recherches menées dans le domaine du handicap. L'ensemble des types de structures et handicaps mentaux est donc représenté dans notre corpus. Les questions ouvertes aux questionnaires, les retranscriptions d'entretiens et de conversations pendant les observations ont fait l'objet d'une analyse de contenus thématique (Bardin, 1977) et d'une analyse énonciative de discours (Sarfati, 1997).

La complexité sous-jacente à ces espaces, sur laquelle nous revenons dans la suite de cet article, a eu un impact sur l'approche de nos terrains d'enquête. Nous avons construit nos enquêtes à partir d'une méthodologie plurielle favorisant une méthode ethnographique, une posture de recherche compréhensive (Kaufmann 2007) et l'alternance de méthodes quantitatives et qualitatives pour les établissements accueillant des personnes handicapées mentales. Plusieurs axes convergents émergent qui nous laissent percevoir des questionnements méthodologiques, à la fois *via* les supports d'observation utilisés, mais aussi *via* le positionnement du chercheur, sa compréhension des espaces et son implication à la frontière de l'engagement et de la distanciation. Les méthodologies d'enquête proposées, nous permettent de situer nos analyses à mi-chemin entre l'observation de la réalité et la confrontation à la théorie. L'implication du chercheur est donc questionnée dans cette confrontation à la réalité des terrains tout comme la construction des savoirs scientifiques au sein des espaces de recherche.

1.2. Chercheurs impliqués

Entre engagement scientifique et distanciation, il nous a fallu trouver la posture de recherche la mieux adaptée pour réaliser notre travail sans perdre de vue que celui-ci reposait sur le contact avec autrui. Comme le rappellent Isabelle Pierosak et Jean-Michel Eloy (2009 : 17) : « Il suffit de rappeler que la contextualité est constitutive de tout discours, et que le chercheur lui-même est constitutif d'un contexte. Autrement dit il n'y a pas de démarche scientifique n'obéissant qu'à une nécessité propre, indépendante des acteurs individuels et collectifs qui la produisent si donc on est forcément impliqué, alors que signifie s'impliquer ? Cela pourrait se résumer à expliciter résolument et systématiquement – autant que nous le pouvons – comment nous construisons nos discours en contexte ; car du même coup nous sommes en position de mener la critique réflexive de notre propre démarche, en portant une attention particulière aux dynamiques qui nous construisent, et en acceptant pleinement notre propre présence de sujet social au cœur même de notre discours scientifique » (Pierosak & Eloy 2009: 17).

En effet, ce qui se joue sur le terrain de recherche est également de l'ordre du relationnel et de la confiance. C'est la relation entre le chercheur, les enquêtés et le terrain qui crée la co-construction du savoir. Le chercheur fait partie du terrain et sa présence tout comme son historicité (avec ledit terrain) sont aussi à prendre en compte, comme le rappellent Albinou N'Decky et Fanny Martin : « Le terrain sur lequel on mène l'enquête "[…] n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution […] c'est d'abord établir des relations personnelles avec des gens » (Agier, 2004 : 35 cité par N'Decky & Martin 2011).

En ce sens, on est en droit de se questionner sur l'objectivité ou la neutralité du chercheur et ce sont les propos de Sahand Aleboyeh (2011), doctorant porteur d'un handicap et étudiant les représentations du handicap, que nous choisissons ici de restituer pour leur nuance, le chercheur étant avant tout « engagé » : « Pour moi, ce qui fait la spécificité de cette thématique de recherche c'est que d'une certaine façon aucun auteur ne peut être qualifié de "neutre". J'entends par là que les différents auteurs que j'ai pu rencontrer ou que j'ai lus avaient en fait le même objectif, à savoir grâce à leurs écrits, changer la place des personnes handicapées dans la société. Le chercheur travaillant autour du handicap est donc pour moi d'une certaine façon toujours engagé » (Aleboyeh, 2011).

L'espace social lui-même configure ici les objets de réflexion et d'action du chercheur. Dans nos méthodologies nous avons essayé d'appréhender cet espace dans sa

« complexité » (Morin, 1990), d'éviter les catégorisations, de prendre en compte tous les acteurs, d'analyser différents niveaux sociologiques micro-, méso-, macro-, tout en ayant une approche "décomplexée" des terrains. Cette approche nous invite en tant que chercheur à construire une distanciation scientifique, qui n'est pas en contradiction avec une implication. Cette approche ne nous empêche aucunement de ressentir des émotions. Les propos d'Agatha Zielinski décrivent le mieux cette approche décomplexée : « Reconnaître que nous avons la vulnérabilité en partage, c'est pouvoir reconnaître la dignité d'autrui, sans condescendance ni pitié, dans un regard d'égal à égal » (Zielinski, 2009 : 20, citée par Bonjour, 2011 : 7).

Le chercheur peut aussi « s'impliquer » en participant à la transformation ou à l'évolution de ces espaces. Finalement faire de la recherche, c'est toujours être en tension entre deux polarités qui peuvent se résumer par deux questions élémentaires « en quoi ma réflexion sert-elle mon objet ? En quoi sert-elle ma recherche ? » (Bernard, 2010 : 16, cité par Bonjour 2011 : 33). L'expérience vécue par le chercheur construit en effet ce double déplacement, de l'extériorité à l'implication. Le chercheur est nécessairement « impliqué ». En effet, lorsqu'on parle de linguistique engagée ou impliquée, on ne remet pas en cause l'idée d'extériorité du chercheur par rapport à son objet d'étude. Ce n'est donc pas tant l'implication affective des chercheurs qui est soulevée ici mais le travail du chercheur au contact des personnes visées ou/et des partenaires issus du terrain, et ce dans une perspective d'amélioration potentielle des espaces et des ressources de ces espaces.

2. Espaces institutionnels en tension et morcellement identitaire

2.1. La place des usagers

Il faut d'abord rappeler que la construction du champ de la prise en charge de la vieillesse, des maladies et du handicap s'est faite au croisement de différents mondes professionnels : le médical, le para-médical, l'éducatif et l'animation, ce qui nous a amené à proposer la terminologie d'éducommunication pour rendre compte des pratiques actuelles protéiformes (Bonjour, 2011). C'est ce que François Dubet (2002) a résumé par l'expression de « travail sur autrui ». À ce propos, Stéphane Rullac (2011: 114), sociologue du travail social, relate une série de contradictions : le travail sur autrui est tiraillé entre « approche individuelle et collective », « contrôle social et émancipation », « dépendance et autonomie », etc. En outre, ces espaces institutionnels remplissent une fonction de régulation du social (« normal » *versus* « anormal »). Historiquement, ils ont été créés pour accueillir les personnes qui, par divers stigmates (Goffman 1963), peuvent se trouver exclues ou rejetées de la société.

Aujourd'hui, paradoxalement, c'est l'entrée des établissements médico-sociaux dans une logique économique et gestionnaire libérale qui participe aussi à l'évolution notable de la place accordée aux personnes âgées et handicapées mentales dans ses possibilités d'*empowerment*, c'est-à-dire d'autonomisation (Bonjour, 2011: 196). En effet, il faut rappeler avec Michel Chauvière (2010 : 22) que les tensions entre logiques sociales et économiques sont intrinsèques à l'histoire du travail médico-social. Aujourd'hui avec la loi de rénovation 2002-2 s'impose une nouvelle obligation de prise en charge : celle de l'individualisation (*ibid.* : 26) voire de la personnalisation (Faugeras, 2007). Avec cette injonction législative, s'opère un glissement du modèle médico-social à celui de l'individu et du marché. Une telle contradiction entre *objet* du travail médico-social et *sujet* du travail médico-social ne cesse de se réactiver aujourd'hui puisque l'usager et son expertise sont au cœur des réflexions. Les établissements doivent rendre un service de qualité tout en répondant aux attentes des usagers (des résidents et de leurs proches) (Bonjour, 2011: 196). En conséquence, les activités de médiation culturelle et informatique/numérique permettent aux établissements à la fois de préserver un périmètre d'action, de répondre aux impératifs législatifs, de satisfaire des usagers et d'améliorer leur qualité de vie.

Concrètement, l'évolution de ces espaces se caractérise par une perméabilité de leurs frontières dans un jeu de clôture et d'ouverture – c'est-à-dire vacillant entre la reproduction des pratiques (fabrique) et la transformation de celles-ci (création) – qui doit permettre aux institutions et aux acteurs de garder leur place, voire même de gagner en légitimité (Bonjour, 2011: 57). Par exemple, s'il subsiste une difficulté à concevoir des projets, il reste qu'avec les médiations culturelle et/ou informatique/numérique des perspectives nouvelles s'ouvrent pour les résidents. Pour les personnes handicapées mentales, on rencontre des difficultés à se projeter dans l'avenir et, pour les personnes âgées, on observe à la fois un oubli du passé, un déni de l'avenir et l'attente du présent proche : les activités, les animations, les repas, la sortie à l'extérieur, l'activité informatique, etc. Or, une directrice de maison de retraite l'affirme (observation du 15/02/2011) : *« Les animations ont pour objectif de déplacer les personnes en dehors des murs de l'institution. […] L'objectif est de leur permettre de parler, d'échanger dans des registres différents de leur vie ordinaire. Le forum presse et l'atelier picard en sont une illustration »*. De même, l'informatique apparaît comme un moyen de se projeter dans l'avenir pour les personnes handicapées. Ainsi, Marjorie, ergothérapeute, définit comme suit le potentiel de l'informatique (observation du 04/10/2010) : *« Le projet informatique, c'est un moyen, une interface. […] Le but est d'ouvrir sur le monde et de sortir de leur train-train, de leur quotidien »*.

Pour autant, dans la pratique, au sein de ces établissements se pose toujours de front la question de l'identité des personnes qui y sont accueillies, passées d'objet à sujet de la prise en charge. Selon Laurence Denooz et Sylvie Thiéblemont-Dollet, trois registres ou trois processus d'identification sont opérants : « L'humanisation, qui renvoie à l'échelle de l'identité humaine », « la catégorisation, structurante mais restrictive en tant que fondée sur des catégories identitaires génériques » et « la personnalisation qui réhabilite l'épaisseur identitaire d'autrui » (Denooz & Thiéblemont-Dollet, 2011: 9; citant Hervé Marchal, 2011). Cependant, le processus de catégorisation se fait au détriment du processus d'humanisation et de personnalisation comme en témoignent les dénominations telles que « les Alzheimer », « les Parkinson », « les déments », « les fauteuils », « les handicapés mentaux légers, moyens, sévères, profonds », « les trisomiques », « les polyhandicapés », etc., que nous avons rencontrées lors de nos investigations de terrain.

Investir ces terrains nécessite par conséquent d'être conscient qu'il s'agit d'univers sur lesquels pèsent des tensions sous-jacentes et des questionnements sociétaux pour le moins délicats que le chercheur ne peut ignorer.

2.1. Théorisation des jeux d'acteurs dans ces espaces

Nous mobilisons des théories différentes pour questionner l'identité des personnes en institution. D'un point de vue sociolinguistique, le sujet âgé est abordé sous l'angle de la théorie du stigmate et de l'identité sociale (Goffman 1963). En effet, c'est le regard qui « fabrique » le stigmate. « Vieillir », c'est-à-dire de passer de la force de l'âge à la période qui suit, se traduit par une diminution des capacités notamment physiques. C'est en partie le regard des autres sur cet état qui conduit au rejet social. L'entrée en institution est le témoin du passage du statut de personne autonome à celui de personne dépendante. Comme le souligne Claudine Badey-Rodriguez (1997:16), le placement peut être vécu comme une violence symbolique : « La personne se voit assigner une place selon la volonté de l'autre et son arrivée en institution s'avère être le résultat d'une mesure autoritaire ». Certaines personnes l'acceptent, d'autres ne l'acceptent pas et vivent très mal cette rupture avec leur vie sociale précédente (observation du 01/03/2011) comme nous le confie cette personne âgée : « Moi je n'ai pas demandé à être là, vous savez c'est dur pour moi. Je ne suis plus dans ma maison, ici ce n'est pas chez moi. Ma vie a changé du tout au tout, mes voisins, ma famille, mes habitudes. Moi je n'ai pas demandé à être là, mais je crois que je dois m'y faire mon fils m'a dit que je n'avais pas le choix. C'est mieux pour moi d'être ici, il dit que

j'ai tout le confort dont j'ai besoin avec mon autonomie ». De même, cet extrait d'entretien traduit bien la relation de dépendance (observation du 10/03/2011) :

« Personne âgée : Je sais bien pourquoi je suis là, moi. Je sais que mes enfants ne peuvent pas m'accueillir chez eux. Je leur ai dit que je voulais rester chez moi et advienne que pourra, mais non, comme ils sont loin, ils ont préféré que je vienne ici.
Enquêteur : c'est dur pour vous, n'est-ce pas ?
PA : C'est plus facile pour eux, j'ai mon espace, on a une cantine collective, des médecins sur place et une sonnette dans ma chambre si jamais je me sens pas bien. Ils sont rassurés. Mais ils n'ont pas cherché à savoir si je me plaisais réellement ici. Après avoir vécu auprès de ma femme pendant 50 ans et être seul aujourd'hui et ici avec ces autres gens, tout s'est effondré pour moi. J'ai eu beaucoup de mal à l'accepter au début mais j'ai réfléchi et aujourd'hui je me suis fait une raison. J'ai choisi de vivre au rythme de l'institution et de profiter des animations qui finalement, m'obligent un peu à sortir de ma chambre, à rencontrer du monde, à parler. Et aujourd'hui je discute avec vous par exemple. Et vous savez ce que je vais vous dire est logique mais le temps passe plus vite quand on est bien occupé. On pense moins à sa tristesse, on ne radote pas, on ne se plaint pas, on discute d'autre chose ».

L'individu âgé du fait qu'il ne « sert » plus à la société se trouve discrédité. Toute la problématique de l'acceptation de soi émerge également ici. L'acceptation du nouveau cadre de vie est une étape importante à franchir et à dépasser. L'entrée dans l'institution symbolise pour les résidents l'adaptation à un cadre de vie au sein duquel les activités quotidiennes sont réglées et régulées par d'autres. La temporalité est un élément important du cadre de vie. La toilette et les repas deviennent finalement les repères principaux des personnes. Un tel cycle d'involution se manifeste par une rupture importante pour la personne âgée. D'un point de vue biologique, les fonctions de l'organisme diminuent et, d'un point de vue social, on observe souvent un manque d'interactions qui amoindrit progressivement les pratiques langagières et les répertoires linguistiques en jeu dans les interactions. Les pratiques lagagières se réduisent irrémédiablement de la phrase aux mots.

En revanche, le handicap est analysé à partir de la théorie liminale du handicap (Gardou 1997: 7), qui renvoie aux « rites de passage » comme « de nouveaux seuils à franchir ». L'état liminal est donc ce moment où la personne est sur le seuil entre deux mondes, cultures, sociétés. Dans ces établissements, et tout particulièrement avec l'utilisation de l'informatique et de l'Internet, l'enjeu est de faire passer les personnes d'un monde à l'autre, du milieu clos au milieu ouvert. Il y a une tentative de changement de statut. On assiste à un processus de « rendre normales » les personnes handicapées. Un exemple avec les propos de Christiane, ergothérapeute illustre cet enjeu de normalisation *via* l'informatique, (observation SAJH du 14/06/2010) : « Je les ai tous les lundis jusqu'à l'année prochaine, c'est-à-dire en juillet. Il y a de la demande pour venir en ateliers pédagogiques. C'est souvent à la demande des parents, c'est la normalité. Ça fait mieux vis-à-vis de l'extérieur de pouvoir dire qu'ils font de la pédagogie sur informatique ».

Les établissements et les activités qui s'y tiennent entretiennent cet état liminal et, parfois, certains usagers franchissent le seuil. Les propos d'Éric (entretien du 08/06/10) illustrent ce passage du monde institutionnel au monde ordinaire grâce, entre autres, aux outils de communication comme la messagerie : « Là, j'ai eu hier un mail de quelqu'un qui est parti depuis un an et demi et qui m'envoie de ses nouvelles : c'est elle la fameuse assistante DRH de chez *Accenture*. C'est vraiment pour un mode de communication le mail ».

Nos approches des jeux d'acteurs au sein de ces espaces en tension ne sont pas contradictoires, elles sont en adéquation avec les objectifs de prises en charge *in situ* : soigner et accompagner au jour le jour les personnes âgées ; former et intégrer les

personnes handicapées à notre société, les établissements étant un sas, un lieu de transformation de l'individu.

3. Les pratiques langagières dans la « communication totale »

La réflexion ancrée dans des champs disciplinaires articulés présente l'intérêt de poser un regard surplombant sur nos travaux pour tenter de mettre au jour, malgré les frontières disciplinaires, les objets et/ ou les méthodes communs aux sciences du langage et aux sciences de l'information et de la communication. Nos deux expériences de recherche sont finalement l'illustration d'une réflexion portant à la fois sur les pratiques discursives et sur les activités de médiation considérées comme un tremplin d'ouverture. S'agissant des pratiques langagières, nous observons sur nos deux terrains, que sont celui des institutions pour personnes handicapées mentales et celui des personnes âgées, des problèmes de maîtrise du langage, un déclin et/ou un handicap cognitif et physique. Pour pallier ces défaillances de communication verbale les professionnels ont mis en place de tous temps des activités de médiation.

En nous appuyant sur des exemples issus de nos enquêtes respectives, nous mettons en exergue la particularité des supports de médiation que sont l'« atelier presse » et « l'atelier picard » et les « activités informatique et/ou Internet ». En effet, nous postulons que celles-ci opèrent une évolution des pratiques langagières à la « communication totale » (Martin, 2009 : 213). Nous définissons cette « communication totale » comme l'ensemble des ressources langagières verbales, para-verbales, non verbales ainsi que des ressources issues de l'environnement au cœur de l'interaction (objets matériels et symboliques).

3.1. Typologie des espaces de communication selon les contextes d'interactions

Nous proposons ici une typologie des espaces de communication (les lieux d'interactions) selon les contextes d'interactions (formes de l'échange et acteurs en co-présence) rencontrés sur nos terrains. Ce qui caractérise nos observations réside dans le choix de terrains privilégiés, d'« espaces circonscrits » qui placent, comme le disent Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier, le chercheur face à « un ensemble fini et convergent d'interactions » (Arborio et Fournier, 1999 : 11). Ce ne sera pas l'ensemble de ces relations sociales qui sera étudié, mais bien les interactions ayant lieu lors d'activités de médiation. En revanche, les interactions lors des temps communs ont aussi été retenues, car ces dernières permettent de poursuivre les discussions et de pérenniser la relation de confiance.

En contexte de communication professionnelle (soignant/soigné ou résident/éducateur), le savoir communiquer est au fondement de la relation. D'une part, la communication médicale repose sur le triptyque « *cure, cura et care* »: le « cure » est le lieu du soin et des interactions entre patient et soigné (« où il s'agit de s'entendre et de guérir par surcroît » *versus* « la cura (où prime la dimension du souci), le care (où il s'agit de porter assistance à) » (Trépos, 2007: 18-19). D'autre part, l'outil principal d'une prise en charge auprès des personnes handicapées reste la communication interpersonnelle en situation de coprésence – « le savoir communiquer avec ces personnes [apparaissant] comme le b.a.-ba de la compétence de l'éducateur » (Meyer, 2006: 5). Ces interactions peuvent prendre corps dans l'ensemble des espaces des établissements (lieu privé ou semi-privé) : les chambres comme les bureaux des professionnels ou encore les espaces collectifs (un salon par exemple).

En contexte d'interventions spécialisées, les supports de médiation que sont l'« atelier presse et l'atelier picard » et les « activités informatique et/ou Internet » - nommés tels quels par les professionnels – s'inscrivent dans le champ de pratiques de la médiation : médiation culturelle, sociale, juridique, numérique, etc. Pour Joseph Rouzel – un ancien éducateur prolixe sur la question d'une professionnalité médico-éducative – l'espace institutionnel fait tiers, au sens de médiation, entre les sujets et l'activité « à la fois dans ses aspects de mission, de projets, mais aussi dans le cadre et les contrats passés entre

professionnels, y compris avec les personnes prises en charge. Ce qui fondra l'espace de médiation sont ces deux dimensions incontournables : l'activité et l'institution » (Rouzel, 2000: 79). En effet, « l'institution, ce n'est pas des murs, mais ce qu'un groupe humain (ici de professionnels et d'usagers) pose pour tenir ensemble. L'institution établit le cadre des relations » (*ibid*.). En général, les lieux collectifs ou parfois des bureaux sont le théâtre de ces activités de médiation.

Durant les périodes de temps libre, on observe des interactions, notamment des résidents entre eux, avec le personnel ou/et avec les familles, au sein d'espaces intermédiaires. Ces espaces intermédiaires sont pour nous des espaces à mi-chemin entre liberté de l'individu et surveillance accrue de l'institution. Ces espaces peuvent être tour à tour fréquentés par les résidents, le personnel de l'institution, la famille des résidents, par exemple l'accueil de l'institution, les couloirs, les salons, les salles d'activités.

Lors de nos enquêtes, nous avons observé que la communication pouvait s'appréhender selon cinq formes en fonction des contextes (y compris des lieux) : la non-communication ; une communication qui prend essentiellement appui sur les fonctions phatique et conative ; la communication comme performance de la culture ; la communication ordinaire ; enfin, la communication spontanée.

Nos deux entrées théoriques, précédemment exposées, peuvent paraître opposées mais sont en réalité interdépendantes et complémentaires car en lien avec les pratiques professionnelles qui s'y déroulent. D'une part, pour les maisons de retraites, la théorie goffmanienne (Goffman, 1968 : 283-302) distingue des zones interdites aux résidents, des zones de surveillance, qui permettent cependant une certaine liberté (zones intermédiaires) et des zones de résistance (zones où l'individu tente de réhabiliter sa progressive perte d'autonomie). D'autre part, pour les établissements accueillants des personnes handicapées mentales, on conçoit le lieu comme un espace de passage ou de transition (rites) (par exemple du milieu clos des établissements au milieu ouvert des écoles et/ou entreprises). *In fine*, que l'on se situe dans la théorie goffmanienne ou la théorie liminale, ces pratiques de communication cristallisent et entretiennent, en les déplaçant parfois, les tensions inhérentes aux espaces de prises en charge.

En effet, les pratiques communicationnelles sont complexes au sein de ces espaces car elles peuvent refléter les tensions sociales, en générer, tout autant qu'elles servent à les résoudre. Elles revêtent donc une dimension constructrice de l'individu et des relations interpersonnelles et nous semblent essentielles à la non clôture de ces espaces.

Avec l'entrée de certaines pratiques telles que les ateliers de presse et de langue picarde, l'informatique et le numérique, mais non exclusivement, les frontières des institutions commencent pour certaines à devenir perméables. Nous entendons par là que les limites du système institutionnel s'ouvrent, permettant aux résidents de côtoyer des gens de l'extérieur, tout en s'initiant à des activités (nouvelles). Nous estimons donc que ces institutions, conçues comme des systèmes, assurent leur clôture par une logique organisationnelle d'ouverture somme toute contrôlée. Par exemple, certaines institutions peuvent communiquer sur leurs activités de médiation en vue de changer les représentations des établissements accueillants des personnes âgées et/ou handicapées auprès du « grand public ». Ou plus simplement, il s'agit de répondre à la demande des usagers (âgés, handicapés, ou de leurs proches) qui sont en attente de certaines prestations telles que les médiations culturelle ou technologique.

3.2. Formes et effets des pratiques de communication

Nous proposons de porter un regard d'ensemble et de traiter les types d'interactions observés à la fois entre les résidents et les professionnels de la santé, entre les résidents et les auxiliaires de vie, entre les résidents et les animateurs et entre les résidents eux-mêmes. Nous analysons donc ici les pratiques langagières de différents acteurs au sein des espaces institutionnels : d'une part, les professionnels accompagnant les ateliers de

langue et cultures picardes ou les usages de l'informatique des personnes handicapées et d'autre part, les personnes âgées/handicapées mentales elles-mêmes.

3.2.1. De la non-communication verbale à la participation sociale

Accompagner socialement est un des objectifs des institutions. Notre expérience de terrain se révèle être une expérience humaine aux frontières de l'indicible. Les personnes âgées/handicapées ne peuvent pas toujours ou parfois plus tenir une conversation. Les possibilités de communication sont réduites, le choix des mots devient alors une épreuve, la mémoire est défaillante, on note des effets du vieillissement et/ou du handicap sur le langage : voix, parole, rythme, articulation, etc. Les personnes n'ont parfois rien à dire, n'en ont en plus envie et le contexte ne les stimule pas. Nous avons ainsi observé des absences de communication ou déficits de communication qui sont vécus le plus souvent comme une souffrance. Cette absence de communication verbale est néanmoins une forme de communication, au sens de Paul Watzlavick : « Tout comportement a la valeur d'un message, c'est-à-dire qu'il est une communication, il suit qu'on ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlavick, 1972: 46). Cette absence de communication exprime parfois une forme d'impuissance qui affecte et qui influe fortement sur le moral des personnes, rendant de la même manière le travail du personnel plus difficile.

Parer à ces défauts de communication, c'est aussi essayer de lutter contre l'isolement et tenter de réintroduire progressivement la personne dans la vie, dans la société, au cœur de l'institution. C'est dans cette perspective que certaines institutions pour personnes âgées, notamment une dans laquelle nous avons mené notre recherche, proposent aux personnes d'assister à un maximum d'activités même lorsqu'elles ne sont pas en mesure physiquement ou linguistiquement d'intervenir, et ce, dans le but de ne pas les couper du monde. Par exemple, le fait d'assister à une animation comme celle de la chorale permet aux résidents qui ne peuvent plus chanter d'être tout de même présents dans un espace de communication et d'activités qui ne les laissent pas indifférents. Nous pouvons aussi évoquer ici à titre d'anecdote, un souvenir que nous avons de l'atelier picard qui a procuré de la joie à l'une des résidentes qui n'était presque plus en mesure de parler et qui a seulement pris la parole pour dire (observation du 16/02/2012) : « Merci, ça se dit "merchi" en picard ! ».

De même, les établissements pour personnes handicapées mentales multiplient les activités et développent plus précisément l'informatique et/ou l'internet car pour la soixantaine de professionnels interrogés, la participation sociale et culturelle semble inéluctablement passer « par un accès aux TIC ». Un premier exemple illustre comment les activités de médiation peuvent favoriser une participation active (faire faire) des personnes handicapées (observation du 24/09/10). Fred, éducateur, nous dit au sujet d'Alexandre, adolescent handicapé mental : « Alexandre, il m'a quand même expliqué comment fonctionnait un jeu. Je l'ai laissé, je lui dis, "écoute je n'y comprends rien". Je lui ai dit qu'il avait cinq minutes, je reviens et après on regarde. Et quand je suis revenu, il était rentré dans le jeu et il jouait ».

3.2.2. Une communication qui prend essentiellement appui sur les fonctions phatique et conative

Nous traiterons ici des pratiques langagières avec les professionnels de la santé. Nous entendons par là les relations qui s'établissent entre le médecin et le patient ou l'infirmier et le patient. Il nous semble que les cadres de la communication sont avant tout informatifs et s'inscrivent comme des rites d'interaction qui s'accomplissent principalement sous la forme d'un interrogatoire d'un entretien médical, qui engage l'utilisation de ressources sémantiques spécifiques (le champ lexical de la santé), auxquelles s'adjoint une communication d'ordre phatique par exemple un médecin s'adresse à une résidente de cette manière (observation du 19/02/2011) : « Comment allez-vous Madame X ? Vous prenez

bien vos médicaments ? Vos jambes ne vous font pas trop souffrir ? Avant de rédiger l'ordonnance je vais regarder ça et je vais vous prescrire une petite pommade pour vous soulager, d'accord ? On fera également un bilan sanguin la semaine prochaine n'est-ce pas ? Je vais vous prescrire trois petites séances de kinésithérapie, rien de douloureux, des petits massages pour améliorer la circulation du sang. Ça va aller ? ».

Ces interactions sont essentiellement parcourues de marqueurs phatiques dont la fonction est de maintenir un contact verbal. Comme l'écrivent Catherine Kerbrat-Orecchioni et Véronique Traverso, « d'un genre aussi bien circonscrit en principe que la consultation médicale, (on) peut ainsi dire qu'elle s'apparente tantôt à l'interrogatoire, tantôt à la conversation, se situant le plus souvent dans l'entre-deux » (Kerbrat-Orecchioni & Traverso 2004: 44-45). Effectivement cet entre-deux pose un cadre rituel qui fait osciller les pratiques entre deux types de situations.

Les pratiques langagières servent alors à l'organisation du travail du personnel éducatif et des auxiliaires de vie au cœur de ces institutions. Pour l'essentiel, ces pratiques langagières sont des assignations qui ne supposent aucune réponse en retour (observation du 19/02/2011) *: « Ma petite dame, voici le goûter, à tout à l'heure ! », ou bien encore (observation du 20/02/2011) où une infirmière s'adressant à une résidente en fauteuil roulant : « Bonjour Madame X, je vais vous aider à mettre ça puis je vous emmènerai à l'animation ».*

Dans les établissements pour personnes handicapées, les professionnels peuvent dicter les règles de bonnes conduites, quel que soit l'âge des résidents, à l'aide d'injonctions (fonction conative du langage) telles que (observation FAM du 10/01/2011) : *« Va te laver les dents ! », ou bien encore : « Arrête de jouer à l'ordinateur ! »* qui est par ailleurs une injonction paradoxale dans le cadre des activités informatique et Internet. Elles réaffirment une théorie liminale du handicap car l'émetteur engage le destinataire à performer sa culture, à passer d'un statut de personne handicapée à « personne normale » selon ses propres normes.

S'agissant des maisons de retraite, une des régularités émanant des observations est celle d'une communication d'ordre phatique qui se veut infantilisante ou pour le dire autrement qui prolonge le stigmate. Les interlocuteurs des personnes âgées parlent très fort et forcent l'articulation. Il s'agit ici d'un constat. Nous avons également observé une simplification terminologique et une réduction au minimum fonctionnel des structures des phrases. En effet, la personne âgée n'est parfois plus un véritable actant physique et langagier au cœur de l'interaction, dont elle demeure pourtant le sujet central.

Des communications d'ordre phatique ont tout particulièrement été observées au sein de lieux intermédiaires (couloir, salon, accueil, etc.). En effet, concernant les établissements pour personnes âgées, c'est en dehors des communications qui servent au travail ou à la communication médicale que l'on obtient les pratiques plus riches sur le plan symbolique mais également sur le plan fonctionnel. Dans les structures pour personnes handicapées mentales, nous avons pu remarquer que l'ordinateur créait une triangulation, une médiation qui favorisait les échanges entre les membres de la situation de communication.

Dans tous les cas, les pratiques langagières ordinaires (non sollicitées) entre résidents, dans les couloirs, dans la salle d'accueil, sont révélatrices de pratiques langagières à géométrie variable mais elles entretiennent un lien social. Elles ont un intérêt pour le chercheur, car elles déplacent et modifient les situations de communication et parfois même les répertoires linguistiques engagés. Ce que nous nommons « lieux et espaces des pratiques de communication » prend tout son sens ici. Selon les lieux dans lesquels les personnes se trouvent et l'environnement notamment relationnel de ces mêmes lieux, les pratiques (notamment linguistiques, puisqu'elles ont retenu notre attention) ne sont pas les mêmes. Nous avons relevé de nombreuses utilisations de la langue régionale

dans ce que nous avons nommé « les zones intermédiaires » que l'on pourrait aussi appeler « entre-deux » :

Résident 1 : Ca va ti?
Résident 2 : On fait aller pis toi?
Résident 1: Ça va, ça va.
Résident 2: Prends une cayèle pour ti t'assir
Résident 1: Quoi que c'est que tu veux dire Jean ? Prends une cayèle é assied te par terre? (rires). Non non, j'ai vu le médecin et là je vais me rentrer.
Résident 2 : D'accord !
Résident 1: Avec tout cha mi jm'en va! Adè Jean!
Résident 2 : Adè Pierre !

De même, les résidents handicapés mentaux échangent et partagent leur expérience de l'informatique et/ou de l'Internet en se donnant parfois des « tuyaux » (observation IMP du 21/09/2010), par exemple, *Antoine, s'adressant à Maxime, Romain et Bryan : « Pour écouter Johnny Hallyday, il y a Youtube ».*

Ces lieux appartiennent à la fois à « l'aire de surveillance » goffmanienne (1979), mais aussi à l'espace collectif puisqu'ils sont traversés par les résidents, par le personnel et les personnes extérieures à l'établissement (les familles, les prestataires de services, par exemple). Ils deviennent presque quelconques, sauf pour les résidents. Ce sont des lieux, qui à l'exemple des couloirs longent l'entrée de la résidence et l'entrée commune, dans laquelle sont installées plusieurs chaises pour permettre aux gens d'attendre et de discuter. Ces espaces deviennent des lieux d'échanges, au sein desquels les résidents peuvent se rencontrer, s'arrêter pour discuter. En effet, pour Goffman (1979 : 286), « il y a, en somme, une géographie de la liberté ». Ce sont effectivement dans ces lieux à la fois surveillés mais devenus quelconques que les échanges langagiers semblent les plus libres, car non contraints et bien moins surveillés. Ces zones intermédiaires sont le théâtre de pratiques langagières étonnantes. L'utilisation d'une langue en partage, comme la langue régionale, pourrait ici être interprétée comme une forme de liberté et de différenciation ce que montre cette altercation entre deux résidents (observation du 19/02/2011) :
« Résident 1 : Ti t'es un minteux, et pis ch'est toute !
Résident 2 : Mi un minteux ? non non non.
Résident 1 : Si, t'es un grand dépindeu d'andoulles ! ».

En opposition aux lieux de rassemblements collectifs, dans lesquels la présence du personnel modifie les conduites communicationnelles des résidents, puisqu'ils intègrent ainsi un espace d'activités (les activités étant alors diverses : peinture, lecture, chant, goûter, discussions, etc.) soumis à des règles communicationnelles et à une surveillance et/ou accompagnement du personnel.

Par ailleurs, nous avons relevé de nombreuses situations dans lesquelles les interlocuteurs « parlaient pour ne rien dire », avec l'emploi de phatèmes qui permettaient de créer un lien avec autrui. Ces pratiques sont très courantes entre les résidents ; un exemple de conversation l'illustre (observation du 12/01/2011):
« Résident 1: Comment va depuis tout à l'heure ?
Résident 2 : Ben ça va !
Résident 1: Oui, moi aussi ! [Long silence] ».

Ces échanges, bien que dépourvus de perspectives communicationnelles et se fermant sur eux-mêmes, servent aussi à montrer, par l'intermédiaire de l'activité conversationnelle, que les interlocuteurs tentent d'exister pour les autres et pour eux-mêmes. Comme le soulèvent Catherine Kerbrat-Orrechioni et Véronique Traverso (2004: 50), « la spécificité des discours oraux tient essentiellement au fait qu'ils constituent généralement des activités conjointes, c'est-à-dire des improvisations collectives ». Ce qui importe finalement pour les locuteurs au cœur même de ces interactions, c'est d'assurer un

lien avec autrui, c'est de se sentir exister, en conservant une place au sein de la communauté.

3.2.3. Performer sa culture en communiquant

Pour Ray Birdwhistell (cité par Yves Winkin 1996, 14), « être membre [d'une culture], c'est être prévisible » puisque « la culture, c'est tout ce qu'il faut savoir pour être membre » selon Ward Goodenough (ibid.). En conséquence, la communication est « la performance de la culture » au sens où Ward Goodenough (ibid.) l'entend : « La culture d'une société consiste en tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se conduire d'une manière acceptable pour les membres de cette société […]. En communiquant, nous réaffirmons à notre insu les valeurs sociétales et les nombreuses règles de conduite formelles et informelles, implicites et explicites » (Winkin, 1996 : 14).

Dans les établissements pour personnes âgées, une performance de la culture, notamment picarde, passe par un travail sur la mémoire. Ci-dessous un extrait de l'atelier picard, observation du 17/02/2012) :

« Résident 1 : et puis après, maintenant, j'avoue que je suis content de comprendre de parler un peu le picard mais vraiment c'était difficile car parce que selon les villages c'était pas une langue en tout cas c'était pas reconnu comme une langue, c'est vrai, là y a le doulonnais, le picard, etc.

Résident 2 : certains vieux, des vieux ils voulaient sauver la langue picarde, alors il y avait des associations qui se formaient dans certains villages

Résident 1 : achteure je dis que sans parler picard, dans nos conversations, on glisse quand même des mots picards, parce que moi je ne sais pas si vous le faites mais moi j'arrive jamais à dire un petit garçon, moi je dis tchiot gosse, tchiot ! ».

En revanche, pour les personnes handicapées mentales, les usages de l'informatique et de l'Internet contribuent à un processus que nous nommons d'a-normalisation sur le modèle de l'acculturation en tant que rapprochement entre deux cultures ou deux mondes (Cuche, 1996 : 58).

Les pratiques langagières en contexte d'intervention spécialisée sont extrêmement intéressantes à étudier, tout comme le rôle de la personne ressource et de l'animateur. En effet, considérés par les résidents comme événements ponctuels et nous pourrions aller jusqu'à dire comme « événements de communication », ceux-ci permettent d'établir un socle communicationnel, qui correspond aussi aux besoins, aux envies et aux possibilités des personnes. Les besoins linguistiques de ce type de communication sont variés et diffèrent de la communication ordinaire. En effet, c'est par l'intermédiaire des personnes ressources et des supports de communication que celles-ci mettent en place, que les interactions s'effectuent. Ainsi les sollicitations langagières sont variées, tout en dépendant d'un contexte de départ, elles sont orientées et requièrent une ouverture. Force est de rappeler que l'animateur s'expose parfois à des situations complexes, en relation aux pathologies des personnes. Dans de nombreuses situations de communication, il leur est parfois nécessaire de bricoler. En effet, les interlocuteurs, mais aussi les membres de la famille, sont souvent obligés de raccrocher les wagons de la communication, du souvenir, pour échanger avec les résidents. Catherine Kerbrat-Orrechioni (1999 : 45) parle de « bricolage interactif ». Une intervenante animation nous dit (observation du 12/01/2011) :

« C'est une communication qui est parfois difficile, en effet, les personnes ne se souviennent parfois plus de ce que nous avons fait la veille et il nous faut revenir sur ce qui a été fait, prendre le temps de leur remémorer pour les mettre en confiance. Il nous faut aussi de temps en temps essayer de faire le lien entre toutes les informations qu'elles donnent […]. En effet, on est amené à reconstruire le sens pour communiquer ».

Les interactions avec la famille reposent aussi sur ce type de communication. La fille d'une résidente atteinte de la maladie d'Alzheimer témoigne (observation du 12/01/2011) :

« Il est important pour elle de continuer à parler, il nous faut la stimuler. Je suis parfois obligée de remonter la chaîne des souvenirs, avec les photos par exemple, et ça permet d'évoquer la famille, les bons moments, mais il faut le faire progressivement. C'est parfois très difficile de voir ma mère dans cet état-là. Il faut du courage et faire face à la fois à la maladie [ici Alzheimer] et à l'état émotif. Les souvenirs proches échappent parfois et il n'est pas rare de devoir au fur et à mesure de la conversation raccrocher les morceaux avec l'aide de maman pour qu'elle se souvienne. Ce qui est le plus dur c'est de devoir lui expliquer sans cesse pourquoi elle est ici aujourd'hui et non plus chez elle. Et quand elle réclame son mari, c'est dur de lui dire qu'il n'est plus avec nous, car c'est une profonde souffrance qui l'envahit et moi aussi ».

Par ailleurs, les pratiques de communication sont questionnées selon une approche sociolinguistique : « Quéré montre comment les pratiques de communication reposent non seulement sur une compétence pratique... mais sur "la maîtrise d'un langage – c'est-à-dire d'un réseau conceptuel, d'un vocabulaire, etc.". (Akrich 1993, 115 citant Quéré, 1992). John Austin (1970) série différents énoncés dont ceux "performatifs" qui "ont la propriété dans certaines conditions [d'] accomplir l'acte qu'ils dénomment, c'est-à-dire de 'faire' quelque chose du seul fait de le 'dire'". Ici, est détournée la théorie austinienne pour soutenir que dire, "c'est [savoir] faire" (Bonjour 2011, 476). Force est de constater que les personnes handicapées mobilisent un vocabulaire technique. Plusieurs exemples sont la preuve d'une connaissance de ce vocabulaire qui nous invite à penser la réalisation de l'acte correspondant. Pour ne citer qu'eux (observations respectivement du: 14/06/10, 15/06/2010, 23/09/2010, 16/06/2010 et 15/06/2010) : *Nicolas propose de « fermer la session » lorsque l'ordinateur ne répond plus. Marie-Christine, éducatrice qui encadre une activité pédagogie via l'informatique, rencontre des difficultés pour imprimer un document et Laetitia avance comme solution d'aller dans « propriétés ». Johan est questionné sur ses usages informatiques, il parle des visionnages de photographies à partir d'une « carte » et Sabah complète, « ah la carte mémoire ». Axel déclare utiliser « Google » et aller sur le site de rencontre « Badoo ». Emmanuelle fait de la recherche sur « Encarta ». Christophe explique: « Je ne suis plus sur MSN […] parce que je vais sur Facebook, quand je vais sur MSN, personne n'est connecté », etc.*

Suite à nos observations et interactions avec les personnes handicapées mentales, nous considérons que ces dernières performent la culture médiatique dans laquelle elles sont immergées. Nous n'aurions pas pu parvenir aux mêmes conclusions sans la rencontre *in situ* avec les personnes handicapées, et c'est pourquoi nous utilisons sciemment le concept d'interaction qu'Erving Goffman précise (1968, 96) : « L'idée de base est qu'une interaction entre deux personnes n'est jamais seulement une interaction, c'est-à-dire une simple séquence d'actions/réactions limitées dans le temps et l'espace; c'est toujours aussi un "certain type d'ordre social". Toute interaction convoque la société toute entière, par le fait qu'elle fonctionne sur les mêmes principes ».

Nous estimons alors chaque micro-système comme le lieu d'expression de sa culture et de son appartenance à la société. En effet, différentes recherches de la part des interactionnistes ont montré que les petits groupes peuvent être considérés comme les « instances médiatrices entre l'individu et la société » (*ibid*. : 42).

3.2.4. Médiations et communication spontanée

Les médiations, linguistiques ou informatiques/numériques, développent une communication spontanée d'autant plus importante que « bien qu'il soit largement reconnu que l'interaction sociale entre les soignants et les personnes avec un handicap mental [ou avec les personnes âgées] est un facteur important de changement du comportement, certains chercheurs ont trouvé que le niveau de ces interactions est parfois fort bas (Realon, Favell et McGimsey, 1992) » (cité par O'Reilly *et al*. 1996 : 43) ce que nous avons déjà expliqué *supra*. Selon Marie-Claire Haelewyck « la communication spontanée augmente le

contrôle de la personne sur ses environnements physiques et sociaux. Elle en affine l'efficacité et elle améliore l'acceptabilité sociale de ce contrôle (Kaczmareik, 1990)" (Haelewyck, 2001 : 96).

Les animations sont le lieu où les pratiques langagières sont les plus diverses et nécessitent le plus d'implication de la part du résident. Le *forum* presse et les ateliers de culture et de langue picardes, ont été des événements ponctuels qui ont suscité l'intérêt des personnes. Ces ateliers leur ont permis d'entendre l'actualité, de parler de leur rapport à l'actualité, à la langue française et à la langue régionale (le patois), d'évoquer le passé, de revenir sur des thématiques affectives. L'atelier sur la thématique picarde a été un espace et un lieu d'échanges de souvenirs, de partage d'expressions régionales.

Les résidents ont aussi pu parler de leur passé, et notamment de leurs métiers, de leur vie d'autrefois et de leur rapport à la langue. Le picard a joué un rôle important et a revitalisé d'une part les liens et les relations entre les résidents en les décomplexant au regard de l'utilisation de la langue régionale, qui a dès lors été synonyme d'un partage, d'un degré de connivence entre les résidents. En effet, nous avons observé en dehors de l'atelier picard (avant sa mise en place) une auto-surveillance des résidents sur leurs propres pratiques langagières et notamment sur les pratiques régionales qui étaient alors fortement stigmatisées, assimilées à un mal-parler. De ce fait, ces moments ont été révélateurs d'une ouverture (musiques, lectures, discussions, souvenirs et anecdotes, expressions et mots, photographies). Ils ont déplacé les « répertoires linguistiques » classiques en les inscrivant vers des horizons nouveaux, ici le souvenir des pratiques patoisantes. Ces horizons nouveaux (qui prennent ici appui sur la mémoire) impactent aussi les ressources linguistiques mobilisées. En effet, selon l'activité choisie, un contexte est posé qui favorise l'emploi d'un certain vocabulaire, de certaines ressources communicatives. C'est la sollicitation d'un matériel linguistique et sémantique (nous pouvons y voir un système de contraintes) et d'un partage au cœur de ces événements de communication qui sont visés. Par exemple pour l'atelier picard, la sollicitation est clairement centrée sur la compétence linguistique et sur l'activité mémorielle pour le dire autrement le souvenir des pratiques de langue. Le champ des possibles s'étend donc autour de certaines attentes qui de toute évidence ouvrent des horizons non pas nouveaux, mais des ouvertures par la sollicitation de thématiques engagées. Ces ateliers qui rompent avec la vie ordinaire sont devenus un carrefour d'histoires, de partages de souvenirs. Il est indéniable que le domaine des activités et de l'animation offre des possibilités de communication des plus intéressantes et nous notons qu'il provoque ensuite des pratiques linguistiques et langagières différentes entre les résidents eux-mêmes et avec le personnel. L'atelier picard a été un lieu stimulant au sein duquel ont émergé des discussions passionnées et des souvenirs à la fois de langues, de famille, de circonstances. Les résidents ont été amenés à sortir cognitivement des murs de la résidence pour faire appel à leurs souvenirs. La directrice d'un établissement remarque (observation du 13/05/2011) : « Après votre intervention, les personnes ont échangé entre elles des mots picards, des expressions picardes, mais aussi des chansons, pendant les repas, mais aussi en dehors et avec le personnel. C'est quelque chose qui les touche et les fait parler, pas uniquement en picard mais aussi sur les langues de manière générale ».

Des modalités d'expression contrastées ont été repérées dans les établissements où les personnes handicapées mentales accueillies ne possèdent pas de moyens de communiquer par la parole ou le corps ; il s'agit donc notamment des personnes polyhandicapées. Elles ont peu d'opportunités de s'exprimer et les activités qui leur sont proposées doivent correspondre à leurs capacités motrices ; *exit* pour certains la majorité des sports (excepté en général la natation) ou toutes activités manuelles. Des professionnels ont dressé le portrait de certaines personnes polyhandicapées : immobiles, seules dans un coin de la salle d'activité sur leur fauteuil roulant, ne se mélangeant pas au groupe et manifestant peu de réceptivité dans les interactions ; ce qui pouvait leur faire dire que ces personnes ne bénéficiaient que de faibles compétences cognitives. À l'opposé, lors des

utilisations de l'informatique, ces mêmes personnes pouvaient tenir une conduite toute différente, riant, s'agitant, répondant aux demandes des professionnels. Béatrice (observation du 22/09/10,), ergothérapeute, explique que lors de la séance d'essai avec Marie, polyhandicapée, tellement surprise par son comportement en contradiction avec celui du quotidien, l'a filmée jouant à l'ordinateur afin de la montrer à ses collègues, « je n'y croyais pas ». Cet enregistrement est le support mémoriel d'une situation dont il peut être difficile de témoigner au sens de faire preuve, car elle serait du ressort de l'inimaginable. Au sein des autres établissements, cette communication est davantage expansive que contrastée, c'est-à-dire décuplée. L'informatique, l'Internet étant une médiation de plus au regard du langage, permet de communiquer avec les autres et soi-même ; en traduisant par exemple les utilisations de mails, de visionnage de photographies ou de clips en groupe, et de discussions par messageries synchrones.

Les activités de médiation au sein des institutions pour personnes âgées permettent une socialisation ou une resocialisation des résidents. Dans les établissements pour personnes handicapées mentales, la médiation informatique et Internet développe l'autodétermination, pouvant être définie comme l'écrit Yves Lachapelle (Lachapelle *et al.*, 2000, 75 citant Wehmeyer et Sands, 1996) par les « habiletés et les attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes inclus ». Les personnes s'inscrivent alors dans une dynamique sociale qui les fait exister en les mobilisant comme acteurs véritables des interactions.

La communication qui émane des activités se trouve être le socle d'une dynamisation des pratiques langagières et linguistiques au sein de l'espace institutionnel, l'animation ne s'arrêtant pas mais se poursuivant dans les conversations ordinaires. Ainsi les professionnels de l'animation sont-ils également des accompagnants. Joseph Rouzel, s'agissant des éducateurs, rappelle que « c'est dans les médiations éducatives qu'il va accompagner la personne ». La médiation est pour lui « l'espace de rencontre et d'activité dans lequel la relation éducative s'exerce, espace où se transmet [...] un certain savoir et savoir-faire sur le monde et la vie en société ». Il estime même que « les médiations sont l'outil de base de l'éducateur » (Rouzel, 2000, 107). Ainsi, ces « accompagnants », mais ils ne peuvent résolument pas être nommés ainsi au regard de leur rôle qui nous semble déterminant, ont-ils une responsabilité dans le choix et la mise en place d'activités, de sorte à permettre et faciliter le passage entre pratiques langagières et communication totale.

Conclusion

Nous avons vu que les organisations accueillant des personnes âgées et des personnes handicapées mentales ont été historiquement et sociologiquement catégorisées comme des institutions totales ou des milieux clos. Notre recherche a fait émerger des défis et des perspectives tant d'ordres scientifiques que sociaux en mettant en lumière des pratiques de reproductions sociales favorisant l'intégration culturelle et sociale et des pratiques innovantes dans la prise en charge de la vieillesse et du handicap. Force est de constater que les pratiques langagières – qui sont aussi des pratiques sociales – sont essentielles à la non clôture de ces espaces. En effet, avec des supports de médiation tels que les ateliers de presse et de langue picarde, l'informatique et le numérique, mais non exclusivement, les frontières de certaines institutions deviennent plus perméables ; et les établissements tentent alors de contrôler cette porosité. Pour le dire autrement, ces institutions doivent aussi s'ouvrir sur l'extérieur pour assurer leur pérennité (Bonjour 2011, 250). Elles ne sont plus un monde à part mais doivent assurer un passage entre deux mondes : celui du handicap ou de la maladie, etc. à la société civile ordinaire.

Un des enjeux futurs est d'apporter dans ces lieux des outils extérieur de resocialisation et de participation sociale, de proposer des dispositifs ritualisés et légitimés notamment par

l'État. On peut citer par exemple les usages de l'informatique et de l'Internet, les biographies langagières, des ateliers et des projets de vie. On a vu que la prise en charge s'axait davantage sur la catégorisation des individus et nous proposons de travailler dans une optique de re-personnalisation (Bonjour 2011, citant Tap 1982, 1994, 1995, 1996, 2000) et de conquête de l'autonomie. Par exemple, plutôt que de travailler à partir des catégorisations, il conviendrait d'axer davantage sur les savoirs et compétences cognitives des personnes. Il importe donc de donner les moyens au personnel d'accompagnement défini comme des « techniciens de la relation » (Rouzel 2000) de s'élever au grade d'« ingénieurs de la relation » (Bonjour, 2011 : 651) en valorisant à la fois l'implication des chercheurs sur ces terrains en tension et en repensant notamment les formations en travail social et médico-social au cœur même de l'université.

Bibliographie

Akrich, M. ([1962]1993), Les formes de la médiation technique. In Réseaux 60, 87-98.
Aleboyeh, S. (2011), Positionnement d'un chercheur handicapé dans le domaine du handicap ou le difficile dilemme de l'utilisation de l'expérience personnelle. Communication lors des Journées d'étude, La position du doctorant, Université Paul Verlaine-Metz.
Arborio, A-M et Fournier, P. (1999), L'enquête et ses méthodes: l'observation directe. Paris (Nathan).
Austin, J. L. (1970), Quand dire c'est faire, Paris (Seuil).
Badey-Rodriguez, C. (1997), Les personnes âgées en institution: vie ou survie. Pour une dynamique de changement. Paris (Seli Arslan).
Bardin, L. (1977): L'analyse de contenu. Paris (Presses universitaires de France).
Bernard, F, (2010), Pratiques et problématiques de recherche et communication environnementale: explorer de nouvelles perspectives. In *Communication et organisation*. [En ligne], accessible sur: http://communicationorganisation.revues.org/1275
Birdwhistell, R, (1969), 'Some Discussion of Ethnography, Theory, and Method'. In John Brockman (éds.) *About Bateson*. New York: E. P. Dutton, 103-141.
Blanchet, P. (2012, 2000), La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethnosociolinguistique de la complexité. (Presses Universitaires de Rennes).
Boisvert Daniel et Guillemette François (2003), L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle. In Recherche qualitative 23,15-16.
Bonjour, A. (2011), Usages et pratiques socio-(ré)éducommunicationnels pour personnes handicapées mentales. Outils informatiques et média Internet. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Metz.
Bonjour, A. (2012), Au croisement de quatre positions: engagée, éthique, accompagnée et démonstrative. In: L. Di Filippo, H. François, A. Michel, (éds.) La Position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité série actes 16-2012, 69-86.
Chauvière, M. (2010), Nos accords normatifs dans la tourmente de l'évaluation. In: Meyer V., (éds.) Normes et normalisation en travail social. Pour une posture critique entre responsabilité, résistance et créativité. In Les Études Hospitalières, Bordeaux, 67-78.
Cuche, D. (1996, 2010), La notion de culture dans les sciences sociales. Paris (La Découverte).
Denooz, L. et Thieblemont-Dollet, S. (2011): Le moi et l'Autre. Nancy (Presses universitaires de Nancy).
Dubet, F. (2002), Le déclin de l'institution. Paris (Seuil).
Faugeras, S. (2007), L'évaluation de la satisfaction dans le secteur social et médico-social. Paroles d'usagers et démarche qualité. Paris (Seli Arslan).
Gardou, C. (1997), Les personnes handicapées exilées sur le seuil, Revue européenne du handicap mental, 14(4), 6-17.
Goffman, E. (1968), Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus. Paris (Éditions de Minuit).
Goffman E. (1963, 1975, 1977), Stigmates. Les usages sociaux des handicaps. Paris (Éditions de Minuit).
Haelewyck M-C. (2001), Une méthode écologique d'enseignement de compétences de communication. In Actes du colloque Recherche Défi 2001, Revue francophone de la déficience intellectuelle, numéro spécial, 50-52.
Kaufmann J-C. (1996, 2007), L'entretien compréhensif. Paris (Nathan).
Kaufmann J-C. (2007, 2008), L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif. Paris (A. Colin).

Kerbrat-Orecchioni C. (1999), L'oral dans l'interaction: une liberté surveillée. In Revue française de linguistique appliquée, 4-2, 41-55.
Kerbrat-Orecchioni C., Traverso V. (2004), Types d'interactions et genres de l'oral, in Langages, 153, 41-51.
Lachapelle Y., Boisvert D., Cloutier G., Mc Kinnon S., Lévesque S., (2000), Favoriser le développement de l'autodétermination dans le cadre d'une pratique de la réunion du plan d'intervention éducatif d'adolescents présentant une déficience intellectuelle. In *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, 70-75.
Marchal, H. (2011), Humanisation, catégorisation, personnalisation. Pour une reconnaissance éthique de l'altérité. In L. Denooz & S. Thieblemont-Dollet (éds.) Le moi et l'Autre. Nancy (Presses universitaires de Nancy), 41-50.
Martin, F. (2009), Les langues et la communication dans le Basket-ball français de haut niveau. Une enquête exploratrice pour une tentative de synthèse. Mémoire de Master en Sciences du Langage, sous la direction de Eloy Jean-Michel, Université de Picardie Jules Verne, Amiens.
Martin, F. (2012), Se former au métier de chercheur: parcours personnel et travaux de terrain. In L. Di Filippo, H. François, A. Michel, (éds.) La Position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité série actes 16-2012, 51-68.
Meyer, V. (2006), Communication organisationnelle et prise en charge du handicap mental. In Les Études Hospitalières, Bordeaux.
Morin, E. (1990), Introduction à la pensée complexe, Paris (Seuil).
N'Decky, A. et Martin, F. (2011), De la théorie au terrain…? Le sociolinguiste qualitativiste et 'son' terrain au cœur du processus de construction des observables: pour une réflexivité engagée. Communication au colloque Rencontres Jeunes Chercheurs de Paris 3.
O'reilly, M., Montgomery, A., Lancioni, G., Furniss, F., Rocha, N., Cunha, B., Seedhouse, P. (1996), L'utilisation de l'enseignement assisté par ordinateur pour les personnes avec un handicap mental sévère: une recension des articles parus sur ce sujet. In Revue Européenne du Handicap Mental, 3/9, 33-48.
Pierosak, I. et Eloy, J-M. (2009), éds, Actes du colloque international RFS V, Intervenir: appliquer, s'impliquer ? Paris (L'Harmattan).
Quéré, L. (1992), Espace public et communication. Remarques sur l'hybridation des machines et des valeurs. In Communication et lien social sous la dir. de P. Chambat, Ed: Association Descartes, La Villette Cité des Sciences et de l'Industrie,11, Paris.
Rouzel, J. (2000), Le travail d'éducateur spécialisé. Éthique et pratique. Paris (Dunod).
Rullac, S. (2011), De la scientificité du travail social. Quelles recherches pour quels savoirs? In Pensée plurielle 26(1), 111-128.
Sarfati, G-É. (1997), Éléments d'analyse du discours, Paris (A. Colin).
Tap, P. (1982), Personnalisation et conflits d'identité. Psychologie et éducation 1, 89-105.
Tap, P. (1994), Personnalisation et handicap: l'identité et l'insertion sociale des personnes handicapées. In J-F. Raveau, M.Fardea (éds) Insertion sociale des personnes handicapées: méthodologies d'évaluation. Paris (CTNERHI et Presses universitaires de France), 43-58.
Tap, P (1995), Identités et compétences en situations difficiles. In Directeurs et Environnements, 113-127.
Tap, P. (1996a), Souffrances et stratégies des personnes en Institution. In Espaces et Directions. Toulouse, ADC-ENSP, 221-234.
Tap, P. (1996b), Souffrances et stratégies des personnes en Institution. In Espaces et Directions, 221-234.
Tap, P. (2000), Identité, Insertion et Projet en regard du handicap: Le travail aux limites. In Réadaptation, 470, 21-25.
Trepos, J-Y. (2007), Seuils d'aide et politiques d'activation. Un aperçu de deux centres de réduction des dommages à Maastricht. In Psychotropes 13(2), 9-26.
Watzlavick, P. et al. (1972), Une logique de la communication, Paris (Seuil).
Winkin, Y. (1996), Anthropologie de la communication, Bruxelles (De Boeck).
Zielinski, A. (2009), Pour une éthique de la relation: La dimension relationnelle de l'autonomie et de la vulnérabilité, In CNSA 1ères rencontres scientifiques sur l'autonomie, 6-10. Disponible: http://www.cnsa.fr/IMG/pdf/CNSA_Dossier_12fev_signets.pdf

L'UNITÉ LINGUISTIQUE TROP *EN FRANÇAIS : GRAMMATICALISATION ET PRAGMATICALISATION / LINGUISTIC UNITY* TROP *IN FRENCH LANGUAGE: GRAMMATICALIZATION AND PRAGMATICALIZATION / UNITATEA LINGVISTICĂ* TROP *ÎN FRANCEZĂ: GRAMATICALIZARE ŞI PRAGMATICALIZARE*[1]

Résumé: *L'adverbe français désigne une catégorie de mots correspondant à des propriétés syntactico-sémantiques. Sa typologie suivant le critère sémantique dans la grammaire traditionnelle ne va pas sans poser le problème d'une isomorphie stricte entre les emplois en syntaxe et la signification dans le contexte. Nous prenons, à titre d'exemple, l'adverbe de quantité « trop » qui, par-delà les propriétés syntactico-sémantiques, peut servir dans un but actionnel du langage. L'étude vise à montrer les emplois de l'unité « trop » et ses significations tant du point de vue du contexte linguistique qu'au niveau de la réalité extralinguistique. La réalisation de cet objectif passe par la problématique des emplois du quantitatif « trop » et de leurs implications selon la situation d'énonciation. L'on dispose d'une théorie de* l'action par le langage qui permet de *décrire les occurrences de l'unité « trop » et d'en donner les valeurs pragmatiques.*

Mots-clés: *Adverbe « Trop », quantitatif, signification, extralinguistique, valeurs pragmatiques.*

Abstract: *The French adverb refers to a class of words corresponding to syntactic-semantic properties. His typology following the semantic criterion in traditional grammar is not without posing the problem of a strict isomorphism between syntax jobs and meaning in context. We take, for example, the adverb of quantity "trop", beyond the syntactic-semantic properties, can be used in an actional purpose of language. The study aims to show the jobs of the unit "too" and its meanings both the linguistic context point of view and in terms of extra-linguistic reality. This goal involves the problematic of quantitative "trop" and his implications depending on the situation of utterance. One has a theory of action by the language used to describe the occurrences of the unit "too much" and to give the pragmatic values.*

Key words: *adverb "too" quantitative, meaning, extralinguistic, pragmatic values.*

Introduction

L'étude de l'adverbe de quantité *trop* s'inscrit dans la perspective théorique de Ducrot O. (1995:605) selon qui l'adverbe « *qualifie l'énonciation dans laquelle l'énoncé est apparu* » au-delà de la phrase et des relations inter phrastiques (cas de certains connecteurs). Et par-delà l'énonciation, l'étude vise à décrire l'enjeu actionnel du langage, en l'occurrence, l'action psychologique du sujet parlant exercée par l'adverbe dans le discours d'une part, et son influence sur la réalité extralinguistique, d'autre part. La réalisation de cet objectif passe par la problématique des sens possibles du quantitatif « trop » et de leurs implications selon le contexte. Ces préoccupations reposent sur l'hypothèse que tout acte de parole a pour but d'agir sur la réalité de l'acte de communication. Pour la vérifier, nous convoquons une théorie de *l'action par le langage, à savoir la pragmatique.* L'étude consiste à décrire les occurrences de l'unité *trop* et à en donner les propriétés grammaticales et les valeurs pragmatiques.

I. Le processus de grammaticalisation de l'adverbe *trop*

La grammaticalisation d'un mot est un processus de transformations en un marqueur d'opération linguistique, d'une trace de construction de la classe d'occurrences qualitative

[1] Amidou Sanogo, UFR Langues, Littératures et Civilisations Département de Lettres Modernes, Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody-Abidjan, Côte d'Ivoire, sanogo.amidou@univ-fhb.edu.ci

sur la notion. Ainsi la grammaticalisation de « trop » en tant qu'adverbe obéit à une évolution à travers ses emplois dans la langue.

1. Aperçu diachronique du substantif *trop*

L'étymon d'abord francique *thorp* a pu signifier *village* (cf. *Dorf* en allemand et Dorp en néerlandais) ; ensuite, par métathèse, on obtient le mot *throp* qui désigne, par synecdoque, l'ensemble des habitants d'un village. Puis, avec le latin médiéval *troppus* on retrouve le sens d'un troupeau, d'une une *troupe* (Bambeck, 1959; 76)[1] et enfin, le « groupe ». Ce nominatif a pu désigner ainsi par métaphore l'excès de toute chose :

- « Le trop d'affection qu'il avait pour elle. »,

Comme le montre si bien cet exemple, ***trop*** est un substantif actualisé par l'article « le » et doté de l'expansion « affection qu'il avait pour elle» relié par la préposition « de ». Dans une approche structurale, on peut en faire une tête de syntagme.

2. La grammaticalisation de *trop*

La grammaticalisation d'un mot est un processus de transformations en un marqueur d'opération linguistique, d'une trace de construction de la classe d'occurrences qualitative sur la notion. Ce nominatif a pu désigner ainsi par métaphore « l'excès de toute chose » :

- *Le trop d'affection qu'il avait pour elle.*

Comme le montre si bien cet exemple, *trop* est un substantif actualisé par l'article *le* et expansé par le SN *affection qu'il avait pour elle* au moyen de la préposition *de*. Dans une approche structurale, *trop* revêt ainsi les propriétés du nom, tête de syntagme. Ainsi, à partir du substantif *troppus*, la grammaticalisation s'opère par reclassification dans la catégorie des marqueurs d'opération de quantification incidents d'abord au verbe puis à l'adjectif et à l'adverbe. Le morphème *trop* revêt divers emplois avec des nuances d'expression de l'excès, de la démesure, qui en font un marqueur grammatical.

i. Fonctions traditionnelles

D'une manière générale et comme son nom l'indique, l'adverbe a tout d'abord pour fonction de compléter, en quelque manière, le sens d'un verbe. Ainsi, dans *tu bavardes trop*, il est évident que l'adverbe *trop* modifie le sens du verbe *bavardes* dans l'interprétation où il exprime une exagération dans l'accomplissement d'un procès. Aussi est-il convenable de dire que l'adverbe, en tant que marqueur quantitatif, donc grammatical, se rapporte au verbe pour en modifier le sens. L'adverbe *trop* peut également modifier un adjectif, ou encore, un autre adverbe dans l'expression de l'excès :

- *Les éléphants sont trop souvent décevants.*

Ici, l'adverbe *trop* complète l'adverbe *souvent* qui modifie l'adjectif *décevants pour* exprimer une échelle de fréquence.

A cette propriété connue des grammaires traditionnelles, s'ajoute d'autres en fonction de la place que tient *trop* dans la phrase et en liaison avec d'autres unités linguistiques, notamment certaines adpositions.

ii. *Trop* déterminant dans les structures *trop de… ; en…trop*

[1] D'où le lat. médiév. *troppus* « troupeau » dans: cum gregim ovium et *troppo* jumentorum. In Bambeck 1959, p. 76

Cette valeur est observable dans les structures « trop de », « en…. trop » où l'unité *trop* est employée en collocation[1] avec la préposition *de* et avec le pronom adverbial *en*. La valeur déterminative en préposition nominale peut être rendue par :

Je connais trop / beaucoup/ peu d'étudiants

où *trop* signifie une quantité excessive. Ainsi, le morphème *trop* équivaut aux déterminants adverbiaux *beaucoup* et *peu*. A ce sujet, Maurice Gross (1977 :28) dit que les formes Dét (essentiellement des D adv, D nom et D adj), employées avec un nom sont « classées comme déterminants». Il apparaît alors que, dans certains contextes, des adverbes sont clairement déterminatifs. Ainsi, *trop de* précède et détermine le substantif *étudiants* dans le SN *trop d'étudiants*. Dans une telle configuration, il ne convient pas de considérer le mot *trop* comme un modifieur de verbe mais plutôt, comme un quantifieur accompagnant le nom conjointement avec la préposition *de*. L'unité « trop » doit nécessairement s'analyser avec ce mot de liaison pour former le composé « trop de ».

Par ailleurs, dans la forme discontinue *en …trop*, l'emploi de la forme déterminative de *trop* avec le morphème *en* apparaît nettement. L'unité *en* résulte de la pronominalisation du SP (de + SN) en l'occurrence *de + étudiants*. Ainsi, *trop* est en circumposition verbale avec l'adverbial *en* dans les énoncés ci-dessous :

- *J'en connais trop/ beaucoup/ peu.*

Mais cette corrélation avec *en* ne se justifie pas toujours grammaticalement. En effet, le SN de la réécriture syntagmatique de *en* (de + SN) peut être référentiellement indéterminé. Tel est le cas avec les expressions *C'en est trop, en faire trop*. Dès lors, l'absence de toute interprétation référentielle de *en* en fait un explétif dans ces structures qui l'impliquent. Il s'en suit que certaines réalisation de la structure *En + V+ Trop* sont figées dans la langue.
Cette analyse n'autorise pas, cependant, à confirmer la propriété déterminative de *trop* si l'on fait le parallèle avec les structures comme *en faire trop* et *en dire long* qui entretiennent un rapport paradigmatique. En effet, dans la structure *EN + V + X*, *trop* et *long* ont la même position structurelle. On admet, dans la théorie distributionnelle avec la règle de la commutabilité, que ces deux morphèmes appartiennent au même paradigme et, partant, relèvent d'un même grammème ou classe grammaticale. Dès lors, *trop* s'analyse comme adverbe au même titre que *long*, adjectif qui, par hypostase, s'adverbialise dans *en dire long*, expression abrégée de *en dire longuement*. On émet donc l'hypothèse que seul le fonctionnement de la particule *en* permet de trancher sur la question.

Ainsi, au cas où, l'unité *en* serait effectivement mis pour *De + SN*, avec SN repérable dans le cotexte, on aurait un pronom adverbial. Dans le cas contraire où l'adverbial « *en* » n'aurait pas d'antécédent ni de référent dans l'extralinguistique, on y verrait un explétif. Ces éventualités décident la catégorisation de l'unité *trop*.

En effet, dans le premier cas, *trop* peut être considéré comme un déterminant quantitatif en collocation avec *en* pronominal; dans le second cas, où *en* est indéterminé, *trop* est adverbe de quantité et modifie le sens du verbe auquel il se rapporte.

[1] L'histoire du concept de collocation a été fortement marquée par l'école du contextualisme britannique. Le créateur du terme de collocation est John Rupert Firth, qui l'a employé pour désigner des cooccurrences de mots.

Aussi l'hypothèse que le fonctionnement du monosyllabique *en* gouverne la catégorisation de *trop* dans leur corrélation se confirme-t-elle et permet-elle de dire que la nature de *trop* varie avec le repérage de *en* qui peut être anaphorique ou pas.

iii. Trop épithète liée dans les structures *…de trop* ; *…en trop* ; *…de trop pour*

Le morphème *trop* s'emploie postposé aux monosyllabes *de* et *en*. Il est alors complément de ces prépositions (de / en) dans les énoncés :

- *La vérité qu'on dit de **trop** est rebutante ;*
- *vous avez reçu dix francs en **trop ;***
- *Trois kilos de sucre (ne) sont (pas) de **trop** pour le gâteau que je veux faire.*

Dans ces emplois, « de trop/ en trop » exprime la mesure de l'excès incident, d'une part, au sujet du verbe et, d'autre part, au SN complément.

a) *Trop*, mesure de l'excès incident au sujet du verbe

Soit l'énoncé :

- *La vérité qu'on dit de **trop/de grave/de sérieux/ de méchant** est rebutante.*

Le morphème *trop* a la même distribution que les adjectifs *grave, sérieux et méchant* ; l'unité *trop* a donc une fonction d'épithète incidente au complément d'objet direct *qu'* mis pour *vérité*. Comme le veut la règle, l'épithète liée au pronom (relatif) *que* est introduite par la préposition *de*. Voyons, à titre d'exemple, la formule célèbre de Hegel ***Rien de grand ne s'est jamais accompli dans le monde sans passion*** (2008 : 56) où l'épithète *grand* est lié au pronom indéfini *rien* par la préposition *de*:

- *Trois kilos de sucre (ne) sont (pas) **de trop / (in)suffisants / (in)utiles / superflus** pour le gâteau que je veux faire.*

Ici, l'adverbe *trop* s'emploie pour exclure une mesure d'excès (de trop) relativement à une réalité. Cette relation est établie par la préposition *pour*. Avec la négation, on parlerait d'inclusion de la mesure d'excès :

- *Trois kilos de sucre ne sont pas **de trop/insuffisants/inutiles/superflus** pour le gâteau que je veux faire.*

Le morphème *trop* semble fonctionner comme un adjectif dans la locution *de trop* qu'on peut remplacer par un adjectif qualificatif. Dans une approche distributionnelle, la locution *de trop* fait fonction d'épithète au même titre que ces adjectifs qualificatifs**.**

b) *Trop*, mesure de l'excès incident à un SN complément

Le SN auquel s'applique le niveau d'excès est relié à *trop* par la préposition « en » pour exprimer un degré d'excès. Contrairement au cas précédent (Voir 1)), les deux termes sont conjoints:

- Vous avez reçu dix francs ***en* trop/ en plus/ en moins ;**

La mesure de l'excès est déjà exprimée par la valeur monétaire du SN *dix francs* tant et si bien que la locution *en trop* comme *en plus* ou *en moins* apparaissent sur le plan prosodique comme un renfort intonatif de la quantité indiquée à la chute de l'énoncé. Au niveau énonciatif, l'intensité adverbiale est interprétable comme l'attitude du locuteur vis-à-vis de la quantité exprimée *dix francs*. Aussi peut-on dire que la mesure de l'excès est subjective et dépend de l'appréciation du sujet parlant. L'emploi de *trop* peut convoquer également la situation d'énonciation dans un registre de discours particulier.

c) Trop, mesure de l'excès incident à la situation d'énonciation

La valeur quantitative traditionnelle de l'adverbe *trop* est remarquable dans le discours oral avec l'énoncé *Trop, c'est trop.* Bien des pertinences trahissent l'identité des marques, par homophonie et homographie, observables à première vue. Sur le plan grammatical, la construction de l'énoncé permet de formuler l'hypothèse que la structuration des syntagmes obéit à une emphatisation. Dès lors, l'appartenance de *trop* à la catégorie des adverbes ne semble pas acceptable. En effet, on relève que la structuration de l'énoncé évoque les phénomènes d'éjection et de la pause intonation à l'oral. A l'écrit, l'emphase se confirme par une extraposition de l'adverbe *trop* avec reprise par le démonstratif *c'* dans le prédicat verbal *c'est trop*. Cette thématisation du monosyllabique *trop* pose le problème de son analyse en tant qu'adverbe et de sa recatégorisation comme nominal.

In fine, l'étude de *trop* permet de suivre l'incorporation progressive d'un substantif dans la catégorie des adverbes et des déterminants mais cette en relation avec d'autres unités. Le morphème *trop* en devient un marqueur grammatical dont l'analyse dévoile deux sous-classes : la sous-classe des quantifieurs qui expriment un excès associé seulement au mot auquel le quantitatif *trop* se rapporte dans le cotexte ; dans ce cas, il est quantifieur cotextuel intrinsèque. En second lieu, la sous–classe des quantifieurs, où le quantitatif *trop* dépend d'un facteur du contexte d'énonciation, en l'occurrence le locuteur. On peut en déduire que c'est un quantifieur contextuel extrinsèque. Il n'empêche de relever, par rapport à l'usage de la langue, d'autres subtilités de l'emploi de l'adverbe trop.

II. La pragmaticalisation de *Trop*

La pragmaticalisation de Trop relève de l'hypothèse descriptiviste, selon laquelle "comprendre un énoncé, c'est comprendre les raisons de son énonciation" (Reboul et Moeschler, 1994: 30, 31). Ainsi, l'acte de langage impliqué dans la production de l'énoncé peut être révélé par des outils linguistiques tels que l'adverbe *trop*. En effet, les emplois de *tro*, présentés en amont, sont susceptibles de rendre compte du fonctionnement de la langue dans les relations entre interlocuteurs, d'une part, et dans la situation de communication, d'autre part.

Dans l'usage, la locution adverbiale « de trop » avec la négation peut servir dans un discours où l'on fait référence à un degré d'excès, somme toute, relatif (pour). A la suite de Buchi dans son analyse de « toujours » (Buchi Eva, 2007), on parlera de valeur scalaire dans l'exemple :

- *Trois kilos de sucre ne sont pas* ***de trop*** *pour le gâteau que je veux faire*

Cette valeur peut être rendue par *c'est largement/nettement suffisant*. Quand cet énoncé n'est pas nié, la formule *de trop* prend une valeur axiologique en ce sens que la mesure de

l'excès est en étroite dépendance avec les arguments mobilisés par le locuteur pour faire évaluer un objet :

- *Trois kilos de sucre sont **de trop** pour le gâteau que je veux faire.*

Dès lors, le sens traditionnel de l'excès tombe sous le coup de la valeur imposée par la situation de discours. On retrouve cette pragmaticalisation de « trop » dans la langue soutenue *Vous n'êtes point de trop* pour dire que votre présence n'est point gênante et que, partant, vous êtes le bienvenu.

Dans l'usage familier illustré par *trop, c'est trop*, l'accent est mis sur *trop* pour exprimer un ras-le-bol et même un avertissement. L'unité *trop* ne prend de sens, ici, que par rapport à l'instance d'énonciation. La valeur primitive de *trop* dans l'expression *c'est trop* ne résiste pas non plus à l'usage qui en fait une réponse à un compliment, qui en fait un remerciement pour un cadeau :

- *Je lui faisais des dons; mais avec modestie*
  Il me voulait toujours en rendre une partie.
- *C'est trop, me disait-il, c'est trop de la moitié;*
  Je ne mérite pas de vous faire pitié.

(Molière, *Tartufe*, I, 5)

Par ailleurs, la mesure de l'excès dans la locution *en trop* est analysable comme l'expression d'une intensité sur laquelle porte la prédication :

- *Vous avez reçu dix francs **en trop.***

Ici, c'est l'excès qui signifie et non pas la valeur monétaire (dix francs). On peut lui accorder une valeur d'ostension ou d'intensité. Du point de vue de l'allocutaire, il doit comprendre que le remboursement du trop-perçu est ainsi exigé avec subtilité.

En outre, on reprend l'énoncé *tu bavardes trop*, où *trop* modifie le sens du verbe, sous l'angle du locuteur, avec tout son état psychologique (besoin de quiétude, énervement, etc.). L'énoncé *tu bavardes trop* prend un autre sens dans la mesure où la réaction du sujet parlant va imposer un environnement nouveau (par exemple, le silence). Dans ce cas, la propagation du sens de l'adverbe ne se limite plus au verbe dans l'énoncé ; elle s'étend au contexte qui peut revêtir deux éventualités :

- l'interlocuteur se tait ou baisse la voix ;
- l'interlocuteur n'obéit pas et continue d'importuner par le flot de paroles.

Dans le premier cas, il est observable que le langage impose le retour au calme. Dans le second cas, même si le silence ne s'obtient pas, il faut s'attendre, de la part de l'allocutaire, soit à une variation quelconque de la prosodie qui va influencer l'atmosphère ambiante, soit à un éloignement pour se mettre hors de portée de nuire.

Il s'en suit que l'énoncé apparemment constatif, relevant d'une énonciation unique, peut impliquer des interprétations multiples. Le contenu informationnel du discours n'est pas seulement fait pour décrire le réel mais, aussi, pour ordonner le silence ou le changement de l'objet du discours. Dans ces conditions, la force illocutoire s'en retrouve complexe du fait du phénomène de l'inférence. En effet, outre le silence que le locuteur peut chercher à imposer, il faut noter que ce peut être également une question fâcheuse, un lièvre qu'il ne faut pas lever. On peut déduire que *tu parles trop* est une incitation à la discrétion, à la retenue, pour rester dans le cadre strict de la confidence.

Conclusion

L'unité linguistique *trop* a subi une mutation de la catégorie du nom à celle de l'adverbe. Sa grammaticalisation progressive lui donne la fonction de modifieur attenant aux classes grammaticales du verbe, de l'adjectif et de l'adverbe. De façon pragmatique, cet adverbe ne prend de valeur que dans l'acte de parole et se définit par rapport à l'actualité du locuteur. En cela il équivaut à un déictique pour autant que certains emplois correspondent à une indexicalisation de l'objet. Ainsi, de marqueur quantitatif, *trop* devient discursif pour justifier une instabilité sémiotique des marques.

Bibliographie

Kerbrat-Orecchioni C., 2002, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin

Bambeck, M., 1959, *Lateinisch –Romanische Wortstudien*, Wisbaden, F. Steiner, VII + 142 s.in-°8

Éva Buchi, 2007, « Sur la trace de la pragmaticalisation de l'adverbe toujours (« Voyons toujours l'apport de la linguistique historique ») », *Langue française* 2007/2, n° 154, pp. 110-125. DOI 10.3917/lf.154.0110, consulté le 20 mai 2015

Ducrot Oswald, 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Editions de Minuit

Grevisse Maurice, 1980, *Le Bon usage*, Paris, Duculot

Gross Maurice, 1977, *Grammaire transformationnelle du français, syntaxe du nom*, Paris, Larousse université

Morel M.-A., 1992, L'opposition thème-rhème dans la structuration des dialogues oraux, *Journal of french Language Studies*, Vol. 2 n°1

Morel M.-A. & Danon-Boileau L. (dir.), 1990, *La déixis*, colloque en Sorbonne 8-9 juin 1990, Paris : PUF

Oswald Ducrot,1995 Rééd. En poche 1997, 2002, *Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil

Reboul A., Moeschler J., 1994, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique,* Paris : PUF

IMPLICITE, PRÉSUPPOSÉ ET SOUS-ENTENDU / IMPLICIT, SUPPOSED AND PRESUMED / IMPLICIT, PRESUPUS SI SUBÎNTELES[1]

Résumé: *Nous nous proposons, dans cette étude, de clarifier le problème délicat que posent les notions d'implicite, de présupposé et de sous-entendu. Pour faire cela, nous avons comparé plusieurs ouvrages et recherches du domaine de la pragmatique afin d'offrir des directions, des axes, des points d'appui, bref, une possible grille de lecture. Notre intention est de passer en revue les principales théories modernes consacrées à ce sujet, théories dont les valences formatives et informatives pourront nous servir comme instruments d'analyse sur des textes concrets.*

Mots-clés**:** *implicite, présupposé, sous-entendu, énoncé, énonciation.*

Abstract: *The present paper aims at clarifying the delicate matter implied by the following notions: implicit, supposed and presumed. In order to do that, several works and researches in the field of pragmatics have been compared. What the present paper sets forth is not at all an exhaustive reading of the chosen subject, but it aims at providing directions of interpretation, axes, points of support- in short, a possible reading grid. The intention of this paper is to present the main modern theories focused on this subject, theories whose formative and informative stimuli will serve us as analysis tools on concrete texts.*

Key-words: *implicit, supposed, presumed, enunciation.*

L'implicite

Dans l'opinion de Philippe Blanchet, « toute communication est partiellement explicite, et partiellement implicite. Toute signification se construit en partie sur des données implicites. […] l'implicite est partout, car tout n'est pas dit […] Faute de cet implicite, il serait impossible de communiquer, puisqu'il faudrait toujours tout expliciter, et le moindre message serait une spirale sans fin s'auto-explicitant et explicitant son auto-explicitation.» (Blanchet, 1995: 90)

C. Kerbrat-Orecchioni appelle *inférence*[2] « toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes et externes). » (Kerbrat–Orecchioni , 1986: 24)

Dans la vision d'Anna Jaubert « le contenu caché sous un autre produit des indices de nature différente à sa lecture, indices plus ou moins clairs et plus ou moins contraignants à la réception, ce qui fonde les classements, avec au départ la distinction entre présupposé et sous-entendu, et ce qui, on s'en doute, affecte la valeur illocutoire de semblables énonciations.» (Jaubert, 1990 : 196, 197)

Si le langage est un instrument de communication, affirme Dominique Maingueneau, on peut s'étonner qu'il recoure aussi constamment à l'implicite. « L'existence du présupposé est manifestement liée à des principes d'économie; la communication serait impossible si l'on ne présupposait pas acquis un certain nombre d'informations, à partir desquelles il est possible d'en introduire de nouvelles. » (Maingueneau, 1990 : 78)

Les présupposés

[1] Mirela Valerica Ivan, Université de Piteşti, mirelav_ivan@yahoo.com

[2] Ce terme d'*inférence* coïncide exactement, quant au signifiant et au signifié, avec les « inférences » de Robert Martin (1976), mais diffère, quant à son signifié, du terme proposé par Charolles (1978): celui-ci dit « inférence » à ce que Kerbrat-Orecchioni appelle « sous-entendu ». Voir à ce sujet la définition proposé par Ascombre et Ducrot de « l'acte d'inférer » dans *L'Argumentation dans la langue*, 1983, pp. 9 sqq et 91 sqq.

R. Martin **(**Martin, 1976 : 38–39**)** considère que la *nécessité* de la présupposition permet de la distinguer de la simple implication. En effet, «la proposition p présuppose la proposition q, si q non seulement est nécessairement vrai si p est vrai, mais encore si q reste nécessairement vrai même si p est nié»: c'est le cas dans l'exemple célèbre de Ducrot «Pierre fumait». Dans le cas de l'*implication* en revanche *q peut être vrai ou faux si p est faux*.

C. Kerbrat-Orecchioni considère comme *présupposées* «toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (i.e. sans constituer en principe le véritable objet du message à transmettre), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif.» (Kerbrat–Orecchioni , 1986: 25)

Dans l'opinion de C. Kerbrat-Orecchioni (et à la différence de Ducrot qui révise, en 1977, sa conception antérieure du présupposé), « les présupposés sont inscrits en langue, et le co(n)texte n'intervient que pour lever une éventuelle polysémie (la grande majorité des présupposés ne posant d'ailleurs, qu'on pense au cas de "cesser", aucun problème de ce type); les sous-entendus au contraire résultent de l'action conjuguée de facteurs internes et externes, le co(n)texte jouant cette fois un rôle positif dans le processus d'engendrement du contenu implicite. » (idem, 26) Par exemple: « Ma sœur s'est servi de la voiture » présuppose « j'ai une sœur » (présupposé existentiel) et implique « ma sœur s'est servi de quelque chose ».

Oswald Ducrot (Ducrot, 1991: 25) parle de deux conceptions différentes en ce qui concerne les présupposés: dans la première conception, le présupposé est d'abord « condition d'emploi » et dans la deuxième il est « éléments de contenu » (des composants de sa signification).

I. Les présupposés comme conditions d'emploi

Pour ce qui est de la première conception, Ducrot dit que « les présupposés d'un énoncé doivent être vrais pour que celui-ci puisse prétendre à une valeur logique quelconque (vérité ou fausseté), pour qu'il puisse être présenté comme une thèse, susceptible de vérification et de réfutation, susceptible aussi d'être conclue d'une autre thèse ou de lui servir d'argument.» (idem, 26)

Deux exemples reprises par Ducrot (idem: 42, 43) de Collingwood sont particulièrement nets à cet égard (le premier est devenu presque « canonique » dans la littérature concernant la présupposition):

(1) « Il a cessé de battre sa femme. »

(2) « Cette corde est destinée à pendre le linge ».

Ces énoncés ne sont utilisables, affirme Ducrot, que s'ils répondent aux questions:

(1') « A-t-il cessé de battre sa femme ? »

(2') « A quoi cette corde est-elle destinée ? »

Mais il n'a pas de sens de poser ces questions si certaines conditions préalables ne sont pas remplies: pour poser la première question, « il » doit être connu pour un « *mari brutal, qui a l'habitude de battre sa femme*». De même, on ne pose pas la question (2') si on ne pense pas au préalable que cette corde a une destination. Donc les présupposés de ces deux énoncés sont:

(1") « Il avait l'habitude de battre sa femme. » et

(2") « Cette corde est destinée à quelque chose. »

II. Les présupposés comme éléments de contenu

Cette deuxième conception place la présupposition à l'intérieur de l'énoncé et fait de « la présupposition elle-même un élément du contenu, et non pas une attitude vis-à-vis du contenu. » (Ducrot, 1991: 25) Ducrot n'adopte en fait aucune des deux conceptions; il se propose en revanche de décrire la présupposition « non pas comme une modalité (au sens technique des logiciens), mais comme un acte de parole particulier, au même titre que l'affirmation, l'interrogation ou l'ordre.» (idem)

Anna Jaubert reprend, elle aussi, l'idée que la présupposition est un contenu

implicite linguistiquement marqué, inscrit dans la syntaxe même et/ou dans le vocabulaire de l'énoncé; « il est incontournable quelles que soient les conditions particulières de son énonciation. L'exemple–type, avec lequel Ducrot a fait école, est celui du verbe *cesser* ("Pierre a cessé de fumer"): signifiant un arrêt, il présuppose la situation antérieure par lui rompue. » (Jaubert, 1990 : 197) Elle aussi soutient l'idée de Kerbrat Orecchioni et de Ducrot que « les présupposés sont inscrites dans l'énoncé et s'actualisent automatiquement sans égard aux circonstances particulières de l'énonciation; l'émergence des sous-entendus résulte, elle, d'une combinaison d'informations internes (issues de l'énoncé) et d'informations externes (issues du contexte avec ses diverses composantes).» (idem: 201)

La même idée est exprimée par Dominique Maingueneau, mais en d'autres termes: « Le sous-entendu est inféré d'un contexte singulier et son existence est toujours incertaine; le présupposé, lui, est stable. Le premier se tire de l'énoncé, le second de l'énonciation. […] Tout locuteur connaissant le français peut en principe identifier les présupposés, alors que le décryptage des sous-entendus est plus aléatoire et leur nombre est par définition ouvert. » (Maingueneau, 1990: 79, 80)

Tous les deux (présupposé et sous-entendu) supposent un contenu implicite, mais les présupposés sont inscrits dans la structure de l'énoncé, indépendamment de ses contextes d'emploi. Par exemple, de l'énoncé: « B: - Mon frère est à la maison », on peut tirer le présupposé «B a un frère »; il s'agit d'une proposition implicite, mais inscrite dans l'énoncé quelle que soit la situation d'énonciation.

Une autre définition du *présupposée* proposée souvent est la suivante: « *c'est une unité de contenu qui doit nécessairement être vraie pour que l'énoncé qui la contient puisse se voir attribuer une valeur de vérité.* » (Kerbrat–Orecchioni , 1986: 27)

Austin, lui aussi, soutient que la vérité des présuppositions est, avant tout, une condition d'emploi de l'énoncé assertif. Pour qu'un acte de parole remplisse parfaitement sa fonction, il doit répondre à deux sortes d'exigences appelées « subjectives » et « objectives ». Les premières sont constituées par un ensemble de sentiments, désirs, intentions. Ainsi, pour promettre à un destinataire X qu'un certain état de choses A sera réalisé, *je* dois avoir l'intention effective de réaliser A. Ces conditions, dites *de sincérité*, sont nécessaires pour que l'acte puisse être considéré comme sérieux. Quant aux conditions objectives, leurs parallèles dans l'assertion, ce sont les présuppositions. Car « si les présupposés sont faux, l'acte d'assertion n'est pas effectivement accompli, quelles que soient les phrases prononcées. » (Ducrot, 1991: 46, 47)

Selon l'opinion de Dominique Maingueneau, la définition du présupposé comme *une inférence inscrite dans l'énoncé indépendamment de la variété de ses éventuels contextes énonciatifs*, suppose que soit faite une distinction entre deux niveaux de contenu d'un énoncé: un niveau de premier plan, qui correspond à ce sur quoi porte l'énoncé (*le posé*) et un niveau à l'arrière-plan, sur lequel s'appuie le posé, *le présupposé*. « Si les posés sont présentés comme ce sur quoi porte l'énonciation, et donc soumis à une contestation éventuelle, les présupposés rappellent de manière latérale des éléments dont l'existence est présentée comme allant de soi.» (Maingueneau, 1990: 82) Par exemple, pour l'énoncé «Vous ne méritez pas l'amour qu'on a pour vous », le présupposé est l'amour; il confère le statut d'une évidence. L'un des tests classiques pour distinguer le présupposé du posé, soutient Maingueneau (idem: 82), est sa résistance à la négation: la négation ne porte pas sur l'amour, mais sur le posé, c'est-à-dire le démérité de «vous».

On retrouve ici la problématique de la polyphonie développée par O. Ducrot. Dans un énoncé comme « Luc veut de nouveau chanter », le posé serait pris en charge par le locuteur, tandis que le présupposé (Luc a déjà chanté) serait garanti par une autre instance, un ON qui peut inclure la personne du locuteur, comme c'est le cas ici. « Les présupposés se répartissent sur deux niveaux: celui de la phrase, hors contexte (on retrouve ici les tests de négation et d'interrogation) et celui de l'énoncé en contexte qui s'appuie sur la thématisation » (c'est-à-dire la sélection de tel ou tel constituant comme étant celui sur

lequel porte l'énoncé. » (idem: 89)

Types de présupposés:

Kerbrat-Orecchioni distingue deux sous-classes des présupposés: les «*présupposés pragmatiques* » et les « *présupposés sémantiques* » qui peuvent être de nature très variable et qui peuvent, à leur tour, être typologisés selon deux axes: « *le type de support signifiant* » et « *la nature du contenu présupposé.* »[1]

Maingueneau reprend cette typologie de C. Kerbrat-Orecchioni et parle de *présupposés sémantiques* (ceux qu'on vient d'envisager) et de *présupposés pragmatiques* (dépendant de l'énonciation, des conditions de réussite de l'acte de langage). « L'acte de questionner, par exemple, présuppose un certain nombre de choses: que le questionneur ne connaisse pas la réponse, qu'il soit intéressé à ce qu'on lui réponde, que la réponse ne soit pas évidente, etc.» (Maingueneau, 1990: 89)

Maingueneau distingue encore deux types de présupposés:

a) locales, qui reposent sur une inclusion (« Quand êtes–vous arrivés? »). *La présupposition locale fait intervenir, pour être repéré, l'interrogation partielle (« Qui? », « Où? », « Quand? ») qui porte sur des constituants de la phrase.*

b) globales, qui reposent sur une antécédence (« Paul n'est plus ici »). *La présupposition globale fait intervenir négation ou interrogation totale, qui portent sur l'ensemble de la phrase*. (idem: 83)

Les sous-entendus

Les sous-entendus englobent, d'après C. Kerbrat-Orecchioni, « toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif (ainsi une phrase telle que "Il est huit heures" pourra-t-elle sous-entendre, selon les circonstances de son énonciation, "Dépêche-toi !", aussi bien que "Prends ton temps!"); valeurs instables, fluctuantes, neutralisables, dont le décryptage implique un calcul interprétatif toujours plus ou moins sujet à caution, et qui ne s'actualisent vraiment que dans des circonstances déterminées, qu'il n'est d'ailleurs pas toujours aisé de déterminer. » (Kerbrat–Orecchioni , 1986: 39)

Par opposition aux présupposés, affirme ensuite C. Kerbrat-Orecchioni, « les sous-entendus (qui par ailleurs ne partagent pas ces propriétés de non informativité, ou d'indifférence à la négation que l'on observe souvent chez les présupposés) se caractérisent par leur inconstance. On peut donc les déceler à l'aide de ce test de " cancellability" (annulation, neutralisation) auquel Grice fait appel pour identifier les implicatures conversationnelles. » (idem: 40) Elle donne comme exemple « S'il fait beau, j'irai me promener » $\rightarrow$ /s'il ne fait pas beau, je resterai chez moi /.

D. Maingueneau est parfaitement d'accord avec C. Kerbrat-Orecchioni et renforce l'idée que « les sous-entendus ne sont pas prédictibles hors contexte; selon les contextes la même phrase pourra libérer des sous-entendus totalement différents.» (Maingueneau, 1990: 90)

Dans la vision de Ducrot, une première caractéristique du sous-entendu est « sa dépendance par rapport au contexte, son instabilité. En disant au patron d'un hôtel "Ce matin, les croissants étaient frais", on laisse entendre qu'ils étaient secs les jours précédents. […] Seconde caractéristique, moins négative, du sous-entendu. Il existe toujours, pour chaque énoncé, un "sens littéral" dont ses sous-entendus éventuels sont exclus. Ceux-ci apparaissent donc comme surajoutés. Dans de nombreux emplois, l'énoncé "La situation n'est pas excellente" donne à penser qu'elle est franchement mauvaise. Mais

[1]Pour ne pas s'éloigner de notre sujet, on les énumère seulement. Pour des détails, voir Catherine Kerbrat–Orecchioni , *L'implicite*, Armand Colin, Paris, 1986, pp. 36–39.

un locuteur qui aurait prononcé cette phrase et se verrait accuser de défaitisme, peut toujours se retrancher derrière le sens littéral de ses paroles (”Je n’ai pas dit ça”), prétendre qu’on lui en fait dire plus qu’il n’a dit, et laisser à l’auditeur la responsabilité de l’interpréter. Le sous-entendu a ainsi la particularité – et l’inestimable avantage – de pouvoir toujours être renié. » (Ducrot, 1991: 132)

Types de sous-entendus

Kerbrat-Orecchioni envisage diverses sous-classes de sous-entendus, sur la base d’axes différenciateurs tels que: *le type d’encrage* du sous-entendu, *la genèse* du sous-entendu, *la nature* du contenu du sous-entendu ou, enfin, selon leur *degré d’évidence* et leur *force d’actualisation*. (Kerbrat–Orecchioni , 1986: 43 sqq)

Laisser entendre, donner à entendre, faire entendre:

F. Récanati, après avoir rappelé que le sous-entendu est un type d’acte de langage qui repose sur un calcul, distingue quant à lui trois paliers: « *laisser entendre, donner à entendre, sous-entendre*. » (Recanati, 1981: 146–152) Il s’agit, affirme Anna Jaubert, « de répondre au pourquoi d’une énonciation particulière, et sans doute peut-on remonter plus ou moins loin: on appelle implications conversationnelles ces hypothèses en cascade que l’allocutaire doit construire pour concilier une énonciation apparemment défectueuse avec le respect présumé des maximes de Grice. » (Jaubert, 1990: 203)

Maingueneau reconnaît lui aussi qu’« il arrive constamment que, sur la base des lois du discours, on tire des inférences que le locuteur n’a nullement l’intention de susciter mais que ses propos manifestent.» (Maingueneau, 1990: 92) Il prend l’exemple suivant: « le domestique: – Monsieur, il y a un valet qui demande à parler après vous » qui *laisse entendre* l’ignorance du locuteur sur l’identité du valet en question.

En résumé, un locuteur L « donne à entendre que q par une énonciation E si, par cette énonciation, L laisse entendre que q, et si, exploitant l’implication, L fait l’énonciation E dans l’intention de laisser entendre que q. » (Recanati, 1981: 146)

Quant à *faire entendre*, « le locuteur fait entendre une proposition à son destinataire s’il transgresse ouvertement un principe conversationnel de manière à lui faire dériver un sous-entendu. » (Maingueneau, 1990: 93)

L’opinion de C. Kerbrat-Orecchioni à ce sujet est aussi pertinente: « Il faut admettre l’existence des degrés dans l’actualisation des valeurs sémantiques: certaines s’imposent avec évidence, constance, et obstination, cependant que d’autres se contentent d’orienter plus ou moins timidement l’énoncé vers telle ou telle interprétation plus ou moins vraisemblable. ». (Kerbrat–Orecchioni , 1986: 49)

Ce principe de gradualité est valable aussi dans le cas des *contradictions* et des *tautologies*. Prenons à ce sujet deux exemples de Zuber: (Zuber, 1972: 62)

(1) « Pierre, qui n’a jamais fumé de sa vie, a cessé de fumer » et

(2) « La fille la plus intelligente que j’aie jamais rencontrée était quand même bête. ». La contradiction est perçue comme plus forte dans l’énoncé (1) qu’en (2), probablement à cause des « connecteurs de rattrapage » (*quand même*[1], *cependant*, *néanmoins*, etc.) qui ont le rôle, d’après l’opinion de Charolles, de « récupérer un énoncé qui sans eux pourrait être éventuellement perçu comme contradictoire. » (Charolles, 1978: 26)

On peut donc observer qu’à la différence des sous-entendus qui ont le caractère d’être conclus à partir de l’énonciation, les présupposés, « sauf effet de style particulier, sont présents dans toutes les énonciations de l’énoncé. Ils ne peuvent pas, d’autre part, être opposés à un ”sens littéral” » (Ducrot, 1991: 132) Ducrot marque cette différence entre présupposé et sous-entendus (c’est-à-dire entre un *implicite immédiat* et un *implicite*

[1]A consulter aussi, sur le connecteur « quand même », l’article de Jacques Mœschler et Nina de Spengler, « *Quand même*: De la concession à la réfutation », in *Cahiers de Linguistique française*, n° 2 / 1981, pp. 93–112

discursif) en faisant apparaître les présupposés dès le composant linguistique, et en réservant au composant rhétorique la découverte des sous-entendus.

En **conclusion**, on peut affirmer que le présupposé joue un rôle essentiel dans la construction de la cohérence textuelle. Pour progresser, un texte s'appuie sur une information posée qu'il convertit ensuite en présupposé. *Faute de quoi on n'aurait qu'une suite d'énoncés sans lien ou la répétition indéfinie de la même chose. Les présupposés sont ainsi pré-construits, construits antérieurement à l'énoncé.* (Maingueneau, 1990: 86, 87) En plus, on doit nécessairement retenir le fait que les présupposés sont inscrits dans l'énoncé et s'actualisent automatiquement sans égard aux circonstances particulières de l'énonciation. L'existence du sous-entendu est toujours incertaine et dépend du contexte, tandis que le présupposé est stable. Le premier se tire de l'énoncé, le second de l'énonciation. Tous les deux (présupposé et sous-entendu) supposent un contenu implicite, mais les présupposés sont inscrits dans la structure de l'énoncé, indépendamment de ses contextes d'emploi. Les sous-entendus ne sont pas prédictibles hors contexte, mais ils ont un inestimable avantage: celui que leur sens littéral, qui apparaît comme surajouté, puisse être toujours renié ("Je n'ai pas dit ça !").

Bibliographie

Austin, J.-L., *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris, 1970
Blanchet, Ph., *La pragmatique d'Austin à Goffmann*, Bertrand-Lacoste, Paris, 1995
Charolles, M., « Introduction au problème de la cohérence des textes », in *Langue française*, nº 38, mai 1978
Ducrot, O., *Dire et ne pas dire*, Hermann, Paris, 1991 (IIIe éd.)
Ivan, M., *Hypostases du discours intime dans le roman personnel du XIXe siècle*, Ed. Sitech, Craiova, 2015
Jaubert, A., *La lecture pragmatique*, Hachette, Paris, 1990
Kerbrat–Orecchioni, C., *L'implicite*, Armand Colin, Paris, 1986
Maingueneau, D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas, Paris, 1990
Martin, R., *Inférence, antonymie et paraphrase*, Klincksieck, Paris, 1976
Mœschler, J., et Nina de Spengler, « *Quand même*: De la concession à la réfutation », in *Cahiers de Linguistique française*, n° 2 / 1981, pp. 93–112
Recanati, F., *Les énoncés performatifs*, Minuit, Paris, 1981
Zuber, R., *Structure présuppositionnelle du langage,* Documents de linguistique quantitative, n° 17, Dunod, Paris, 1972, p. 62

ВКЛАД ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА В МЕТОДИКУ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛАХ РОССИЙСКИХ СМИ) / THE CONTRIBUTION OF DISCOURSE ANALYSIS TO TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE (BASED ON AUTHENTIC MATERIALS OF RUSSIAN MEDIA) / CONTRIBUŢIA ANALIZEI DISCURSULUI LA PREDAREA LIMBII RUSE, CA LIMBĂ STRĂINĂ (STUDIU BAZAT PE MATERIALE AUTENTICE DIN MEDIA RUSEASCĂ)[1]

***Аннотация**: В статье рассматривается значение дискурсивного подхода в преподавании русского языка как иностранного. Опора на дискурсивно аутентичные тексты, насыщённые контекстными и затекстными деталями в значительной степени способствует улучшению коммуникативной компетенции иностранных учащихся.*

***Ключевые слова**: дискурсивный подход, русский язык как иностранный, дискурсивно аутентичный текст, коммуникативная компетенция, текст, контекст, затекст.*

***Abstract**: In the present paper, we attempt to discuss the importance of the discursive approach in the teaching of Russian as a foreign language. The use of authentic discourse in the classroom, in particular texts with strong contextual and extra-textual condensation, contributes ostensibly to the enhancement of the learners' communicative competence.*

***Keywords**: discursive approach, Russian as a foreign language, authentic speech, authentic text, communicative competence, contextual, extra-textual.*

I. Постановка проблемы

В общем языкознании, язык принято считать структурно упорядоченной системой знаков, представляющихся в строго нормативной связной речи. В данном случае, определение языка вытекает из чисто структуралистской лингвистической позиции в отрыве от внеязыковых параметров речи. Подобное определение языка диктуется имманентным лингвистическим принципом, утверждающим, что *язык рассматривается в себе и для себя* (Saussure, с.317) и, следовательно, выступающим за оттеснение на задний план внешних условий производства текста. Такое положение имело непосредственное отрицательное влияние на лингводидактику с появлением так называемых редукторских (от лингвистического редукционизма) установок обучения иностранным языкам (Сусов И.П, с.16):

- В преподавании иностранных языков обращали внимание скорее на систему языка чем на его функцию. Иными словами, преимущество отдавалось *языку*, а не *речи* **(**язык *vs* речь**)** ;
- В учебниках учащемуся представляли идеального субъекта-говорящего (идеальный *vs* психосоциальный субъект) ;
- Учащиеся должны были воспользоваться скорее структурными формами языка, согласно строго нормативных грамматических моделей на основе идеальной лингвистической компетенции (грамматическая норма языка *vs* реальное использование языка).

Переход лингвометодики от имманентного этапа к интеграционному этапу отмечается главным образом пересмотром всего отрицательного из лингвистического структурализма с восстановлением в приоритетном порядке деятельностную природу

[1] Zekri Abderrahmane, Tiaret State University, Algeria, zekriabder@ymail.com

языка (Сусов И.П, с. 18) и действительного статуса субъекта-говорящего, как *социального продукта* (Костомаров В.Г, Верещагин Е.М, 1983, с.30), и всех прочих экстралингвистических параметров производства человеком речи. Эта новая интегративная позиция в русистике отражается в мысли российкого дискурсоведа Белецкой. О.С :

«*Лингвистический анализ движется от описания отдельных языковых фактов к характеристике функционирования языковых единиц в процессе общения, к раскрытию интециональности говорящих, к исследованию их интеракциональных связейш»* (Белецкой. О.С, с. 29)

В том же направлении, Карасик. В.И квалифицирует язык скорее как катализатор субъективного отношения человека к объективному миру со всеми вытекающими из него экстралингвистическими (культурными) воздействиями на человеческую коммуникацию :

«Нельзя не заметить, что если раньше ученых интересовало преимущественно то, как устроен язык сам по себе, то теперь на первый план выдвинулись вопросы о том, как язык связан с миром человека, в какой мере человек зависит от языка, каким образом ситуация общения определяет выбор языковых средств»
(Карасик, с.4)

Об этом кстати заговорил ещё в 1968 советский философ Л.К. Науменко, выделяя в интересах русистики двуплановую общественную организацию языка (Науменко Л.К, с.209)**:**

- Во внешних условиях его функционирования, в укладе жизни данного общества (би- или полилингвизм, межличностное общение, условия обучения языкам, степень развития общества, науки, литературы и т.п.) ;
- В самой структуре языка, в его синтаксисе, грамматике, лексике, в функциональной стилистике и т.п.

Нас интересуют именно внешние условия функционирования языка внутри данного общества и сопряжённые с ними общие социокультурные и психологические установки, лежащие в основе понимания и интерпретации чужой речи в культурно гетерогенном контексте. В данной ситуации мы естественно переходим от лингвистической парадигме *языка-системы* к лингвострановедческой парадигме *языка-культуры* . Язык есть один из многочисленных форм приспособления человеком к его естественной среде. В этом случае, он обеспечивает скорее общение между членами данного коллектива. Следовательно, в с у б ъ е к т и в н о-семиотическом плане язык присущ одной социальной общности, и представляет собой неестественное (необщечеловеческое), а культурное явление. Нами акцентируется внимание именно на антропологическом понимании *Культуры*, под которой следует понимать основной критерий для выделения отдельной от других национально-этнической общности. В социокультурном плане, например, алжирское и российское общества представляют собой две отличающиеся друг от друга национальные культурно-языковые общности. Отсюда мысль о культуре как о *национально коллективном явлении* (Fleury, с.11), объединяющем людей в одно целое :

« *La culture est un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes,*

servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte» (Fleury, c.13)

«*Культура представляет собой связанную совокупность более или менее формализированных способов мышления, чувств и поступков, которые, будучи усвоенными и используемыми коллективом людей, служат, объективным, и одновременно символическим образом, для того, чтобы сформировать из этих людей особенную и отдельную от других общность*» (Наш перевод)

При дихотомии "*язык-система" vs "язык-культура"* и соответствующих системном и функциональном подходах к языку, филологи и дидактики исходят из того, что в процессе преподавания иностранных языков выделяются не только языковой барьер, но также и культурный. Двукультурный потенциал субъекта можно методически перевести в *межкультурную* или *лингвострановедческую* компетенцию, которую М. Декарло определяет следующим образом :

«*La connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social*» (De Carlo, c.55)

«*Знание(практическое и необязательно эксплицированное) психологических, культурных и социальных правил, управляющих использованием речи в общественных условиях»* (Наш перевод)

В межкультурной перспективе, лингвострановедческая компетенция учащихся обеспечивается *лингвострановедчески* целенаправленным обучением иностранным языкам :

«*лингвострановедение – аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором, с целью обеспечения общеобразовательных и гуманистических задач, лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка, и проводится* ***аккультурация*** *адресата, причём методика имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения*» (Костомаров В.Г, Верещагин Е.М, 1990, с. 37)

Из сказанного можно полагать, что лингвострановедческая компетенция состоит в практическом обладании со стороны обучаемого фоновыми знаниями, что ведёт к его аккультурации. аккультурация предстаёт одновременно процессом и результатом обучения иностранным языкам. Под *межкультурной компетенцией* мы понимаем результат успешного процесса обучения данного иностранного языка. Согласно Костомарову В.Г и Верещагину Е.М, аккультурация, в мелиоративном же смысле термина, есть основная форма проявления межкультурной компетенции у иностранного учащегося (Костомаров В.Г, Верещагин, 1983, Е.М, с. 36).

I. Методологический аппарат исследования

1. Дискурсивный подход к анализу языкового материала

В настоящее время, в научной литературе отсутствует единая трактовка дискурса и мы не будем напрасно воити в методологическую путаницу разнообразных его дифиниций. Хотелось бы лишь подчёркнуть, что в отличие от западноевропейской традиции анализа дискурса, в русистике испоползуется в некоторых научных материалов термин «функциональный стиль» (В.В. Виноградов) (Г.О. Винокур). Однако основной оттенок ограничивается лишь терминологическим характером а не самым предметом, поскольку обе национальные лингвистические школы сходятся во мнении о главном, то есть о предмете дискурса как речевом произведении, обладающем национально-культурными предпосылками у субъектов говорящих и коммуникативно-прагматическими функциями языка (Зорина. Н.М, с. 30). В рамках нашей перспективы, мы видим в понятии «дискурс» интересный корпусно-ориентированный приём с целью раскрытия естественной сущности языкового материала в функциональном его значении. Подленность языка кроется, на наш

взгляд, в живых высказываниях самых его носителей. В этой связи и с точки зрения межкультурной коммуникации, дискурсом называем текст в национально-культурном его динамике :

> *«Дискурс — это текст (лат. textus — ткань), который в процессе чтения во внутреннем мире читателя превращается в речь, которая живёт своей собственной жизнью. Это вербальная, описательная реальность, которая выявляет и высвечивает себя и языком, и письмом, и речью, и высказыванием, и говорением»* (Тимощук, с. 66)

Иначе говоря, дискурс представляется в виде текста или высказывания вместе с социальной практикой, к которой он пренадлежит и которую несёт в себе (Там же). По мысли Ревзина. О.Г, дискурсивные формации образуются на пересечении коммуникативной и когнитивной составляющих дискурса:

> «*К коммуникативной составляющей относятся возможные позиции и роли, которые предоставляются в дискурсе носителям языка – языковым личностям. К когнитивной же составляющей, относятся знание, содержащееся в дискурсивном сообщении...*» (Ревзина. О.Г, с. 67)

Исходя из данного тезиса, хотелось бы остановиться на вопросе двупланового аспекта дискурса. В данном случае, речь идёт в основном о диалогическом и когнитивном аспектах дискурса

- **Диалогический аспект дискурса: *дискурс диалогичен***

Если полагать, что дискурс есть одновременно адресованный текст (Формановская Н.И, с. 23) и основная единица общения (Зорина. Н.М, с. 32), имеющая диалог как основную её форму (Жалагина. Т.А, с. 56), в его структуре предположено тогда наличие двух противопоставленных ролей, в данном случае говорящего и слущателя (Прокошенкова, с. 452). Сылаясь на современную американскую концепцию дискурса, В.И. Карасик представляет *интерактивность* и *диалогичность* как одну из основных характеристик дискурса даже в опосредованной и неконтактной его коммуникативной схеме (Карасик. В.И, с. 189). Между прочим, наша перспекива берёт своё начало именно в межличностном аспекте дискурсивного анализа общения. На наш взгляд, дискурс конкретизируется прежде всего в диалоге :

> «*Je pense que la réalité fondamentale à laquelle le linguiste à affaire, c'est l'interlocution : l'échange de messages entre émetteur et receveur, destinateur et destinataire, encodeur et décodeur. Or, on constate actuellement une tendance à en revenir à un stade très, très ancien […] de notre discipline : je parle de la tendance à considérer le discours individuel comme la seule réalité. Cependant […] tout discours individuel suppose un échange* » (Kerbrat-Orecchioni, c. 9)
>
> «*Я считаю, что основополагающей реальностью, на которую сталкивается лингвист является собеседование – обмен сообщениями между передатчиком и приёмником, адресантом и его адресатм, кодировщиком и дешифровщиком. Однако наблюдается в настоящее время стремление вернуться к совсем прежнему состоянию нашей дисциплины : я имею в виду склонность рассматривать индивидуальный дискурс как единственно возможную реальность. Впрочем […] любой индивидуальный дискурс предполагает взаимодействие*» (Наш перевод)

Такая же мысль уже заговорилась М.М. Бахтиным в его трудах о роли социальной доли в образовании и структуировании речевых процедурах. Знаменитым советским языковедом высказывается мнение о том, что всякий социокультурный контекст носит прежде всего дискурсивный характер (Moirand & Peytard, с. 21). Именно в таком значении понятие дискурса стало использоваться франкоязычными дискурсоведами в узком понимании, то есть, как текст-дискурс ориентированный

скорее на вербальную составляющую при исключительно вербальных межличностных интеракциях (Kerbrat-Orecchioni, с. 15). В таком случае, у русских дискурсоведов речь идёт о так называемом *тексте-ткани* (Тимощук. Е.А, с.68), в виде вербального текста (там же) соотносительно с ситуацией общения (с историческим, социально-культурным, политическим, идеологическим, психологическим и др. контекстом), с системой коммуникативно-прагматических установок и с когнитивными процессами его порождения и восприятия...» (Карамова. А.А, с.21). Понятие дискурса в широком понимании не входит в наши интересы, поскольку оно в таком случае сылается, с одной стороны, на дискурс как вербальные и не - в е р б а л ь н ы е его сотавляющие (Прокошенкова. Л.П, с 39) и, с другой стороны, на дискурс как совокупность тематически соотнесенных текстов (Чернявская, 2001, с.14, 16).

В русле нашей перспективы, и в коммуникативном плане, дискурс должен быть продуцируемым текстом определённой лингвистической и психо-социальной личностью как отправителя сообщения с предположением наличия конкретного или потенциального его получателя, имеющего такие же лингвистические и психо-социальные пригодности.

- **Когнитивный аспект дискурса:** ***Дискурс есть отражение картина мира собеседников***

Дискурсивная деятельность определённого этноса обращается в основном к своеобразным ментальным операциям, которые не повтаряются у других этнических групп. Иначе говоря, у каждой национально-этнической группы своя картина мира как основная категория лингвокультурологии, предстающая в виде наивного отражения образов действительности в коллективном сознании людей (Карасик. В.И, с. 74). В культуроведческом плане, мы говорим чаще о лингво-когнитивном аспекте общения людей, выражающемся в единой (коллективной) аксиологической интерпретации языком окружающего мира:

> «*С культурологической точки зрения возможно изучение лексического (и даже грамматического) материала с позиций аксиологических доминант определённого этноса. Такой подход предполагает не столько описательную классификацию языковых единиц, сколько выделение основных типов поведения, свойственного представителям конкретного этноса*...» (Карасик. В.И, с. 76)

Будучи оснвным аспектом культуроведения, лингвострановедение представляет собой идеальное поле для выделения дискурсивных формаций, таких как они аксиологически оперируются в коллективном сознании людей. Кстати, современная теория лингвострановедческого исследования о русском языке как иностранном справедливо восходит к классическому труду Костомарова.В.Г и Верещагина. Е.М «*Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного »* в разных его изданиях. В качестве единиц изучения когнитивной сторны общения, фигурируют реалии, то.есть те факты действительности, которые объективно структурируются только данной этнокультурной общности. В структурировании реальности выступает прежде всего *знаниевая* компетенция собеседников, как когнитивная черта их национально-культурной пренадлежности. Концептуальная трактовка данной компетенции когнитивного характера проводится по трём основным элементам: *замыслу, контексту* и *затексту* (Костомаров В.Г, Верещагин Е.М, 1983).

В дискурсе воспринимаемый смысл совпадает с замыслом отправителя текста (Костомаров, Бурвикова, 1999, с.10). Согласно Карасику В.И, слияние смысла с замыслом говорящего «*обусловлено контекстом как признаком дискурса, на основе которого противопоставляется то что сказано с тем что имелось в виду*» (Карасик В.И, с. 190). Мы утверждаем, что контекст есть нечто иное как ситуативная

интерпретация дискурса с учётом всех национально-культурных (психосоциальных и когнитивных) параметров собеседников (коммуникантов) и обстоятельств общения. Когнитивная черта обнаруживается главным образов в прагмалингвистической теории речевых актов, такой как она описывается российским языковедом Формановской. Н.И в русле так называемой ею пресуппозиционно-импликационной интеракции в межличностном плане (Формановской. Н.И, 1998). Согласно автору, *пресуппозиция* со стороны адресанта кроется в предварительных его знаниях об окружющем мире как «*условиях возможного производства донного высказывания*» (Формановская Н.И, с.52). В свою очередь, *импликация* со стороны адресата представляет собой «*логические операции следствия и выводов*» (Там же) вслед за высказывания адресанта. Пресуппозиционно-импликационная картина можно иллюстрировать упрощённой интерактивной дискурсивной формой диалога[1]:

- Высказывание говорящего (Г1): *У вас есть телефон дома?*

Пресуппозиция (к высказыванию): *Я знаю / уверен, что у вас есть телефон (в том числе и мобильный), и я бы хотел узнать соответствующий номер*.

В свою очередь, слушающему (Г2) необходимо искать релевантные участки смысла, утраченные в процессе пресуппозиции, и извлечь из имплицитной формы исходно формулируемого адресантом высказывания нужные информирующие компоненты смысла посредством включения обратного процесса: ***импликации:*** *Я, слушающий, понял, что тебе хотелось бы знать мой номер телефона* :

- Высказывание собеседника (Г2) : *Да, держи, это мой домашний номер...*

Вместе с тем не вызывает сомнений и тот факт, что ситуация предстаёт сложнее когда замысл говорящего (Г1) подтекстован:

- Высказывание говорящего (Г1): *Когда-то я на <u>балалайке</u> стал мастером своего времени.*
- Ответ собеседника (Г2) : *Летать на <u>Миг двадцать первом</u> просто искусство!*

Оба высказывания представляют собой пресуппозиционно-импликационную конфигурацию, в центре которой располагается в качестве ядра сообщения слово *балалайка* в силу его фоновой лексико-семантической окраской. В донном речевом контексте *балалайка* лингвострановедчески сылается скорее на треугольную форму крыла самолёта *Миг-21*, в результате чего его отождествляют с традиционным русским музыкальным инструментом. Априори, предпосылкой для достижения подтекстованного замысла инициатора сообщения (Г1) является некая симметричность и гоммогенность элементов лингвокультурной картины мира у собеседников. Успешный импликационный процесс со соторны адрасата (Г1) кроется без сомнения в оптимальной его знаниевой компетенции в виде энциклопедических (страноведческих) знаний об элементах искусственной культуры России – о *балалайке* как эксклюзивно русском традиционном инструменте треугольного дизайна. В его реплике, адресат (Г2) достигнул замысл своего собеседника – инициатора сообщения (Г2) путём подключения к речи лингвострановедческого оттенка слова *балалайки* с метафорическим проецированием его на самолёт имеющий треуголное крыло. Инными словами, (Г2) понятно, что под балалайкой подразымывается скорее самолёт *Миг-21* нежели музыкальный инструмент.

Из этого анализа напрашивается вывод, что *пресуппозиция* и *импликация* как непременные имплицитные семантические кампоненты смысла порождаемого и воспринимаемого высказываний обусловлены большей частью релевантными языковыми и фоновыми знаниями. Взаймопроникновение коммуникативно-прагматической и лингвострановедческой парадигмы интересно ввиду того, что оно способствует предсказанию необходимых « *пресуппозиций* » и соотвествующих

[1] Из собственного опыта

« *импликаций* » при речевых событиях, что позволяет выделить текстуальные категории лингвострановедческой компетенции. Отсюда мысль В.П. Фурмановой о лингвострановедческой компетенции как исходной « *фреймовой пресуппозиции* » (Фурманова В.П, с 08)

2. Отбор материала : Аутентичные тексты

В современном межкультурном подходе к обучению русскому языку как иностранному, и в рамках развития лингвострановедческой компетенции как способности иностранного учащегося обнаружить имплицитные установки общения и достигнуть замысл высказывания, особое внимание уделяется аутентичному тексту как потенциальному средству передачи подлинной информации о лингвокультурных механизмах иностранной речи. Применительно к курсу русского языка как иностранного, и относительно прикладной эксплуатации современных прагмалингвистических положений: пресуппозиции и импликации, как текстуальные категории коммуникативной компетенции, в российской научной литературе, учебный текст, необходимо определять как ценное информативное лингвострановедческое средство, и в зависимости от формы передачи информации различать прагмативный и проективный аспект. Сущность обоих жанров словесности определена, прежде всего, смысловыми категориями, такими как *подтекст*, *контекст* и *затекст* (Костомаров В.Г, Верещагин Е.М, 1983, с 161). Они отражают новый для иностранца, семантизм. Прагматичный текст не содержит никакой пресуппозиции, и, следовательно, не нуждается в импликациях. Он передаёт точную информацию без каких-либо имплицитных и коннотативных форм. При проективном же тексте, интенционный смысл высказывания представляется в виде субъективной информации или пресуппозиции, на которую В.Г Костомаров указывает термином "*подтекст*" (Там же, с.161, 175). На вопрос: *какая погода на улице*? собеседник ответил бы: *на улице сосульки потекли*. Ответ в виде проективного сообщения отражается субъективно-пресуппозиционным подтекстом, который регулируется соотвествующим *контактном контекстом* в виде исходного вопроса о погоде: под «*сосульки потекли»* собеседник имеет в виду именно то, что *на улице тепло*. Подтекст стоит в конце субъективно-пресуппозиционной интенции говорящего сопряженной с проективным видом сообщения, и регулируемым адекватным контекстно-связанным с ней высказыванием инициатора сообщения.

В нашей перспективе, основным учебным пособием несомненно остаётся текст как главный источник учебной информации. Он представляется аудитории в разных формах и в разной степени информативности, и в связи с этим он может быть создан преподавателем, либо заимствован из литературных произведений либо из разных источников СМИ. В последнем случае, *аутентиченый* текст представляет собой информативный источник знаний, изначально предназначенный не для учебных целей, а издаётся для социального заказа, то есть для естественных носителей изучаемого языка – это газета, журнал, роман, песня, радио и телепередачи, рекламные ролики и т.п. Источниками такого типа называются:

> «*...documents authentique ou «matériaux sociaux" (...), c'est-à-dire documents à visée initialement non didactique (images et textes : carte, formulaires, photos, tableaux, publicités…)*» (Martinez, c.69)
>
> *аутентичные или "социальные материалы" (...), то есть материалы, предназначенные вначале для недидактических целей (изображения и тексты : карта, бланки, фотографии, художественные картины, реклама)* (Наш перевод)

Своего рода данные материалы являются аутентичными относительно формы и содержания передаваемых в нём сведений (Zekri. A, с.36). Извлечь из них информации, и провести на их основе типологию национально-культурных фактов представляется в нашей перспективе отложной задачей в целях укрепления

коммуникативных способностей учащихся. В процессе преподавания русского языка иностранцев, типология классификации фактов такого типа состоится в основном из совокупностей страноведческих и культуроведческих информаций, служащих, в свою очередь, *материальной основой лингвострановедческого аспекта обучения данного языка* (Прохоров Ю.Е, с. 82).

III. Аналитический раздел

Приведём к примеру некоторые отрывки из аутентичных материалов российских СМИ

1) **Первый материал:** "*День весны и труда. Россия отмечает Первомай*" (*Новости дня*. Российский телеканал *Звезда* .01.05.2009)

- Озвученный текст

- Комментатор :

В России отмечают день весны и труда…День весны и труда, ранее известный как день солидарности трудящихся в этом году Россия отмечает с большим размахом… Каждая партия в этом году праздновала день труда самостоятельно. Единая Россия, КПРФ, ЛДПР, и Справедливая Россия…провели демонстрации на разных улицах города. Самый многочисленный митинг собрался здесь на Тверской улице…очень многие примыкали к праздничным шествием независимо от своих политических взглядов, ведь 1-ое мая - это для россиян не только день провозглашения лозунгов. Для кого-то это ностальгия по демонстрации ещё с советских времён. Кто-то просто вышел на улице чтобы поднять себе настроение

- Празднующие горожане :

« С праздником товарищи, счастья вам, здоровья, трудовых успехов, больших зарплат и хорошей работы »…

« Я желаю вам… жизни, радоваться, верить в светлое будущее, и обязательно удачи, счастья, и бог всегда будет с вами… »

- Комментатор :

Люди поют, танцуют, и просто радуются жизни…Праздник прошёл без единого инцидента…

- Визуальная информация к тексту :

Изображается государственный флаг России. Информативность одного из различных кадров может служить визуальным приёмом, на основе которого учащиеся могут непосредственно постичь форму и цвета российского государственного триколора. Видеотекст содержит довольно интересные для нас информации в страноведческом и лингвострановедческом планах :

а) Страноведческие сведения. Тут можно выделять некоторые подтипов информаций :

✓ В политической сфере : российские политические партии *Единая Россия*, *Коммунистическая партия Российской Федерации* (КПРФ), *Либерально-демократическая партия России* (ЛДПР), и партия *Справедливая Россия.*

✓ Первомай в жизненном укладе россиян : первомайский день – это не только день труда как везде в мире, но при нём отмечается также и приход весны. Празднование первомайского дня в России является скорее общественной традицией зачастую в полной абстракции от всяких политических позиций людей :

очень многие примыкали к праздничным шествиям независимо от своих политических взглядов, ведь 1-ое мая - это для россиянина не только день провозглашение лозунгов…

Далее, комментатор продолжает :

Люди поют, танцуют, и просто радуются жизни…Праздник прошёл без единого инцидента…

Всё это ярко свидетельствует о том, что в России празднование первомайского дня есть скорее общественное праздничне событие без каких-то форм общественно-политических требований.

- ✓ Внешний образ россиян : это стереотипный образ россиян внутри концептуальной картины мира чужого народа : *Кто такие русские ?* Мы уточняем, что в данном случае затрагивается образ России именно среди алжирской учебной аудитории. Обратимся на этикетное выражение в тексте : *...удачи, счастья, и <u>бог всегда будет с вами.</u>* По нашему мнению, такое выражение может служит контекстным маркёром первой степени, на основе которого алжирскому учащемуся можно постигать правильный образ русских людей как вполне верующего народа. Уже 26 лет с распада СССР, выросло новое поколение людей, которые, порвав с коммунизмом, вернулись к православию[1].

б) Лингвострановедческие сведения – Они отражаются в следующей типологии :

- ✓ Русский речевой этикет :

В тексте наличествуют целые формулы поздравлений по случаю *Первомая*, который россияне празднуют двояко. В некоторых выражениях существуют определённые контекстные маркёры, указывающие, видимо, на определённого адресата – рабочего, которому желают всего того, о чём он может мечтать, независимо от его профессионального статуса. Контекстными маркёрами первой степени назовём высказывания : *с праздником товарищи*, *трудовых успехов*, *большой зарплаты*, и *хорошей работы*. Именно словом *товарищи* обращаютя к рабочим коллективам (Глазунова О.И, с. 41) [2] . Следовательно, в речевой интенции адресанта, *Первомай* подтекстован скорее как праздник труда. Однако, во втором поздравлении :

« Я желаю вам… жизни, радоваться, верить в светлое будущее, и обязательно удачи, счастья, и бог всегда будет с вами »

Адресант относится к *Первомаю* скорее как к празднику весны чем труда, потому что в таком этикетном тексте адресат рабочим не назовётся. Текст обращается с поздравлением и пожеланием ко всем людям, потому, что в нём нет обращения собственно к трудящимся. Адресант относится к *Первомаю* прежде всего как ко дню Весны, чем к другому.

- ✓ Слова-аббревиатуры, названия лиц и учреждений в виде устойчивых словосочетаний :

В русском языке, ввиду их общественного значения, множество аббревиатур обладают статусом слова, и потому, знание их включено чаще в лингвострановедческую сферу. Эти слова-аббревиатуры становятся фоновыми. То же

---

[1] Подобные этикетные фразы (вместе с выражением *С Богом !*) использовались и в советское время. В наше время, это свойственно модель определённого возраста, которую молодые употребляют редко. Даже если данное высказывание, содержащее имя *Бога*, связано скорее не с религией, а с традицией, то, без всякого сомнения, в советское время данный видеокадр подвергался бы телецензуре.

[2] О слове *Товарищ* О.И. Глазунова пишет, что : « *История слова товарищ связана с революционным движением в России. Так обращались друг к другу члены российской социал-демократической партии "Здравствуйте, товарищ Иванов ", " Товарищ Новикова, вы выполнили эту работу ? " Слово товарищ сочетается с мужскими и женскими именами и фамилиями. В советском союзе вместе со словами гражданин (гражданка), граждане оно стало основной формой официального обращения : "Прощу внимания товарищи !"... И сегодня на улицах города, в магазинах, в общественном транспорте можно услышать "товарищ милиционер", « товарищ продавец », "гражданин, вы выходите ? ". Но, в целом, в настоящее время употребление этих слов ограничено. Их используют очень редко и только люди старшего возраста." ».//* Из текста *" Господин или товарищ"*

самое для устойчивых словосочетаний, которые сопряжены с определёнными общественно-политическими и культурными реалиями в Российской Федерации. Это *КПРФ, ЛДПР* и словосочетания *Единая Россия* и *Справедливая Россия*. При этом, речь не о двух Россиях - одна *единая*, а другая *справедливая* - а имеются в виду две российские политические партии с личными политическими взглядами.

2) Второй материал

Постижение аббревиатур как фоновых слов предполагает в потоке речи подключение всех основных форм коммуникативной компетенции. Рассмотрим далее фрагмент новостей (Программа *Время. Первый* канал) :

...Ранее в прессе появились сообщения, что досрочная сдача ЕГЭ может быть сорвана в школах Красноярского края и Республики Алтай….

Обращаясь к адресату (в данном случае - телезрителю), комментатор сообщает информацию с определённой речевой п р е с у п п о з и ц и е й в форме имплицитного названия *Единого государственного экзамена* литерами *ЕГЭ*. Расшифровка такого сообщения предполагает со стороны адресата речевую и м п л и к а ц и ю, на основе эксплицитного знания национально-культурных реалий. В данном случае, учащемуся-иностранцу необходимо располагать такой пресуппозиционно-импликационной компетенцией с целью постижения имплицитной информативности текста, которая может появиться в виде аббревиатур либо акронимов.

3) третий материал

В другом контексте, в рамках лингвокультурного аспекта русского языка рассмотрим лингвострановедческий размах слова *машинист*. Для этого предлагаем два отрывка :

- *...машинисты из Нижегородской области Евгений Пивиков и его коллега из Карелии Владимир Васильев награждены медалями "За развитие железных дорог"*(Программа *Время. Первый* канал. 04.2009).
- *Андрею Макаревичу исполнилось 55 лет. Лучшим подарком к юбилею стал новый альбом, который в тайне от музыканта подготовили « машинисты »* (*Новости Культуры*. Телеканал *РТР Планета*).

Итак, в обоих текстах рассказывается российскими СМИ о *машинистах*. Однако в каждом из них слово *машинист* ссылается на две совсем разные реалии, которые понятийно нигде не скрещиваются. Первый текст назовём прагматичным: *за хороший труд, машинисты награждены медалями*. В сообщении нет обиняков, подтекстов, и речевой пресуппозиции. Следовательно, адресат постигает основной замысел текста в пределе денотативного его содержании, и в речевой импликации он не нуждается. Второй текст можно назвать проективным : *к его юбилею, « машинисты » подарили новый альбом Андрею Макаревичу*. В данном случае замысел не постигается без выделения неотвратимой пресуппозиционно-импликационной речевой игры между комментатором и телезрителем. Адресатом должна быть подключена к имплицитному сообщению инициатора соответствующая национально-культурная компетенция в виде энциклопедических знаний : кто такие эти *машинисты ?* Поэтому адресат должен знать и самого *Андрея Макаревича*. В итоге, импликационным процессом, из текста *Андрей Макаревич* имплицитно выделяется как лидер легендарной рок-группы « *Машина времени* », и « *машинисты* », о которых идёт речь являются в конечном счёте музыкантами, то есть членами этой группы. Преимущество видеоматериала как аудиовизуального пособия состоит в том, что изображение к озвученному тексту показывает *машинистов времени* не с сумкой орудий труда, а скорее на эстраде с музыкальными инструментами. Видеокадр передаёт точную коннотативную семантизацию понятия слова *машинист*.

III. Контекстная и затекстная информации, содержащиеся в аутентичном материале

Понимание аутентичного текста и, главное, постижение основного замысла его автора обусловлено также *затекстными* данными, которые обязательно сопряжены в данной ситуации с его речевой интенцией. *Затекстом* называем экстратекстуальные сведения об определённом времени, относящемся к передаваемой информации, либо о времени, в котором она издаётся (Костомаров В.Г, Верещагин Е.М, 1983, с. 165). Что касается затекста, как экстралингвистических сведений, относящихся ко времени, о котором идёт речь в проективном тексте (Там же) и экстралингвистических сведений о времени, когда был написан текст (Там же), необходимо его непосредственно соотносить с понятием *экстратекстуальных ориентиров для интерпретации текста* (Vandendorpe, с. 159)**.** При этом подтекст поддаётся пониманию лищь с помощью смыслового подравнивания с соотвествующими затекстными (эктратекстуальными) информациями. В отрывке « *...День весны и труда, ранее известный как день солидарности трудящихся… »,* автором затрагивается советское время, в которое, с идеологической окраской, Первомаем считали день солидарности трудящихся скорее в честь рабочего класса и дореволюционной *маёвки,* без каких-либо указаний на праздник весны. То же самое об *Андрее Макаревиче*, лидере рок-группы « *Машина времени » :*

« Не удивительно, что он не очень стремится увидеть старую запись 1980 года, хотя и вспоминает те времена с ностальгией. "Я эти кадры очень хорошо знаю, помню, потому что в те годы, нас не очень-то снимали. То есть вообще не снимали". »

Постижение основного замысла автора обеспечивается затекстными сведениями о поприще певца в советское время, когда центральная власть смотрела на его музыку как на маргинальное культурное явление, а на самого Макаревича – как на артиста-антиконформиста по отношению к советскому обществу, и переносчика западной культуры, поэтому органам власти следовало реже его снимать для телевидения.

- О ветеранах Великой Отечественной войны, в честь которых состоялся концерт в Большом театре (Программа *Время*. 07.05.2009. *Первый* канал)

Сердце бьётся сильнее не только оттого, что надо подниматься вверх по ступенькам. У входа ждут боевые товарищи, а значит, снова многое они переживут заново

Замысел такого текста сопряжён с событиями сороковых годов прошлого века и с исторической судьбой русских ветеранов Великой Отечественной Войны. *Сердце бьётся* не в результате каких-либо физических усилий : *подниматься по ступенькам*, а именно из-за переживания военных событий, и воспоминания о погибших солдатах на фронте, а также, когда узнают при ежегодной встрече о смерти некоторых из своих товарищей-ветеранов, число которых с каждым годом сокращается, ведь прошло уже более 70-и лет с конца войны.

Постижение аутентичных текстов может опираться во многих случаях на знание фактов и событий из исторической судьбы России, как на затекстные ориентиры, обнаруживающих подлинный замысел автора текста.

Выводы

Из всего сказанного выше явствует, что эффективная методика преподавания иностранных языков вообщем и русского в данном случае, не может обойтись без эклектического и всестороннего подхода к описанию изучаемого языка. Все специалисты на западе и в русистике солидарны в том, что внедрение дискурсивного анализа в лингвистику и в методику преподавания языков позволяет утвердить

важность антропо-культурной составляющей языка как одна из форм человеческой деятельности со всеми вытекающими отсюда теоретическими и прикладными аспектами коммуникации в культурно гоммогенном либо гетерогенном контекстах собеседников. Обучение русскому языку как иностранному нуждается в таком методическом подходе, выделяющем нетолько лингвистическую составляющую коммуникации, но также и межкультурную её сторону с особым фокусом на дискурсивном аспекте аутентичных текстов в свете теоретических и практических достижений лингвострановедении и прагмалингвистики. Эти достижения успешно восстановили деятельностную сторону языка в культурном её понимания.

Постижение фоновой информации текстов иностранными учащимися обусловлено межкультурной компетенцией в виде активного знания социокультурных деталей россиikого общества воплощенных прежде всего в языковой и культурной картинах мира собственно россиikой национальной общности. Дискурсивный подход к анализу аутентичных текстов на русском языке даёт нам кстати широкие возможности извлечь конкретную информацию и подлинный в ней замысел естественного носителя языка. В курсе русского языка как иностранного, коммуникативная компетенция неизбежно вовлекает в свою орбиту прагмалингвистические положения, то есть пресуппозиции и имликации, и сопряженные с ними лингво-когнитивные категории *подтекста*, *контекста* и *затекста* в качестве важных её дискурсивных маркёров. Все эти категории и маркёры методически учавствуют в образовании нового типа семантизма в когнитивной системе иностранного учащегося.

Таким образом, в отрыве от естественной русской культурно-языковой среды, именно в алжирском контексте, дискурсивный анализ коммуникативных аспектов русского языка предоставляет преподавателю и аудитории эффективные методические ключи нацеленные на развития нужных коммуникативно-прагматических навыков и умений в согласии с подленной русской лингвокультурной картиной мира. Это всего лишь вопрос выбора аутентичных материалов во всех формах его разработки в синхронном плане, особенно в силу того, что эффективным образом, в них воплащается живая национальная картина мира, лежащая в основе реального функционирования современного русского языка среди его носителей.

Библиографический список использованной литературы

Белецкая. О.Д. «Запрос информации и характеризующие его коммуникативные схемы/ Тверской Лингвистический Меридиан. Вып. 1. Тверь 1998. С. 29-35

Глазунова О.И. «Давайте говорить по-русски ». Изд : Русский язык.Москва. 1997. 266 с.

Жалагина Т.А. «Невербальные показатели информационного ядра в диалогическом блоке» / Тверской лингвистический меридиан. Вып. 1. Тверь. 1998. С. 56-60

Костомаров В.Г, Верещагин Е.М. « Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного ». М, Русский язык, 1983. 269 с.

Костомаров В.Г, Верещагин Е.М.. « Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного ». М, Русский язык, 1990. 246 с.

Костомаров В.Г., бурвикова Н.Д. Изучение и преподавание русского слова от Пушкина до наших дней: Материалы конф. и семинаров. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1999. С.7–14.

Науменко Л.К. « Принцип гомогенности и проблема имманентного метода в языкознании ». Монизм как принцип диалектической логики. Типография, издательства «Наука», Алма-Ата. 1968. 328 с.

Прокошенкова, Л. П, Гецкина, И.Б. «Дискурсивный анализ и его роль в современной лингвистике» // Вестник ЧГУ. 2006. Том №4. с. 451-456

Прохоров Ю.Е. « Лингвострановедение – страноведение -культуроведение ». // Журнал : Русский язык за рубежом. № 3.1990. с. 76-83

Сусов, И.П. «Интеграционный этап в развитии лингвистической теории и сущность вклада когнитивной лингвистики» / И.П. Сусов // Когнитивная лингвистика. Современное состояние и перспективы развития. – Ч. 1. – Тамбов, 1998. – С. 16-21

Тимощук, Е.А. «Дискурсивный анализ как феноменологическая стратегия социокультурного описания» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2012. №4. Стр: 66-73

Формановская, Н.И. « Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения ». ИКАР. Москва,1998. 292 с.

Фурманова, В.П. « Межкультурная коммуникация и лингвострановедение в теории и практике обучения иностранным языкам » Изд-во Мордовского унив-та 1993.124с

Чернявская**,** В.Е. «Дискурс как объект лингвистических исследований» // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сб. науч. тр. СПб.: Изд-во С.- Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. С.11–22.

De Carlo, M. « L'interculturel / Didactique des langues étrangères », CLE, Paris, 1998. 128p.

Fleury J, « La culture », Bréal, 2008. 127p.

Martinez, P. « La didactique des langues étrangères », PUF, Paris, 1996. 127p.

Moirand, S, Peytard, J. « Discours et enseignement du français » Hachette, réédition 2015. 224p.

Kerbrat-Orecchioni, C. « Le discours en interaction ».Armand Colin, 2009.p-365.

Vandendorpe, C. « Comprendre et interpréter » / Lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. Editions Logiques, Montréal, 1992. P. 159-182.

Saussure,F. De. « Cours de linguistique générale». Réédition Payot&Rivages, 1997. 520p.

Zekri. A, « Projet de manuel de civilisation en langue russe» // In revue L.A.R.O.S : « Le manuel dans tous ses états » N° 3. Edit. Dar El Gharb. Oran 2006. pp. 30-37

DISCOURS UNIVERSITAIRE ET RÉALITÉS DU TERRAIN EN LICENCE LMD DU FLE / UNIVERSITY DISCOURSE AND FIELD REALITIES IN THE LMD 'LICENCE' (B.A) OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE / DISCURSUL UNIVERSITAR ŞI REALITĂŢILE MUNCII DE TEREN ÎN PROGRAMUL DE LICENŢĂ LMD - LIMBA FRANCEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ[1]

***Résumé**: Le présent article a pour objectif principal, de mettre en exergue, les documents communicatifs que nous mettons en œuvre, avec nos étudiants de licence de langue française, tout au long de l'année universitaire; à travers lesquels nous les évaluons, et, souvent, pour lesquels nous ne les avons pas réellement préparés. De surcroit, la communication que nous établissons avec eux se passe le plus souvent en différé, par le biais de ces documents, qui font appel à une langue de spécialité, liée aux différents modules, mais avec des composantes récursives. Quelle en est donc la situation réelle sur le terrain ? Comment inscrivons-nous les activités inhérentes à ces textes lors des évaluations ? Quelles seraient les stratégies incontournables pour installer des bases solides, sachant que nos étudiants, habitués à écrire le plus souvent en arabe, sont constamment appelés à manipuler ces compétences d'écriture, tout au long du cursus universitaire et même au-delà, en leur qualité de futurs spécialistes de la langue française, du moins, pour ce qui nous concerne en FLE ?*

***Mots-clés**: langue de spécialité ; textes communicatifs ; stratégies ; objectifs spécifiques ; compétences intégratives*

***Abstract**: The present paper aims at pointing up the documents on communication that we have been carrying out throughout the year with our BA degree students in French language (but also from other fields) . These have been assessed, but have not always really been prepared. Moreover, the communication that we have with pour students is very often postponed through these documents that require a language specialty linked to the different modules but with recursive elements.*

What is then the true situation on the fieldwork? How do we fit into these essential activities during assessment? What would be the main strategies to set up solid bases keeping in mind that our students need to use these writing skills all along their university years and after, and also as future specialists in French language, mainly in Teaching French as a Foreign Language?

***Key words**: language of specialty, communication texts, strategies, specific objectives, integrative skill.*

Introduction

Dans cet écrit, il s'agit pour nous de réfléchir à la situation que nous vivons actuellement en ce qui concerne la réception des discours universitaires internes et surtout à leur production de la part de nos étudiants de licence[2] LMD de français, dès lors qu'il s'agit de les évaluer. En effet, le constat est désastreux aussi bien en ce qui concerne la forme que la structuration du discours dans ses composantes discursives, linguistiques et sociolinguistiques.

A la place de textes communicatifs argumentaires, nous recevons des fragments désarticulés où souvent les étudiants récitent des cours, décrivent, et présentent des données, sans aucune implication ; ce qui est loin d'être une réponse aux sujets ou questions donnés.

Rappelons que nous nous situons à 90% dans ce qu'on appelle dans la classification des outils d'évaluation la typologie des questions ouvertes, dans la mesure où l'étudiant aura à donner des réponses, mais aussi et en même temps à argumenter, à

[1] Fatima Benamer Belkacem, Université A. Mira de Béjaia Algérie, benamerf2004@yahoo.fr

[2] Licence, définition: Autorisation d'exploitation - Licensing: Action d'autoriser l'exploitation d'une licence, d'un brevet, d'un savoir-faire…, *Encyclopédies Universalis*, 2010.

expliciter à compléter, à comparer ; bref, à prendre position et même déconstruire en proposant autre chose qui convient mieux, pour tel ou tel fait, selon qu'il soit du domaine littéraire, linguistique et/ou didactique et pédagogique.

Ces discours universitaires sont en réalité, pour nous aussi bien que pour les étudiants, des textes communicatifs internes par opposition aux textes communicatifs externes qui relèvent des documents administratifs, économiques, publics (par exemple les lettres, les rapports…) et auxquels par ailleurs, nous nous intéressons aussi dans un autre projet, à plus forte raison, lorsque nous envisageons de mettre en place le français de spécialité, par le biais de la licence en langue(s) appliquée(s).

En réalité, à regarder de près, l'écrit universitaire est lui-même (par essence), de la langue appliquée, pour ne pas dire justement langue de spécialité : enseignants et étudiants inscrivent leurs discours dans telle ou telle langue de spécialité, dans telle ou telle théorie, avec tout le bagage linguistique, métalinguistique et discursif correspondant.

De même, la communication (l'échange) entre enseignants et étudiants se réalise en direct c'est-à-dire de vive voix ou en différé, par le biais de l'écrit(examens, travaux, activités de recherches), et se doit d'être efficace et rentable pour ces derniers, car comme le dit N.E. Enkvist, que nous citons de mémoire, « Tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation, dans une situation donnée, est d'un point de vue communicatif, une réussite ».

1. Corpus analysés

Notre réflexion se focalise sur les écrits de nos étudiants de première, de deuxième et de troisième année de licence LMD, en FLE, toutes options confondues, en situation d'examen et de travaux personnels en parallèle aux consignes des tâches à accomplir.

Dès que nous faisons une étude des questions et des sujets servant soit d'activités d'apprentissage ou de formation, soit d'activités d'évaluation, ce qui nous frappe de prime abord, c'est que nos étudiants sont souvent soumis à des analyses, à des dissertations, à des commentaires, composés autour de points étudiés dans tel ou tel module. Bref, ils sont la plupart du temps confrontés à du discours ou mieux encore à du métadiscours quand les enseignants les font réfléchir sur des discours, eux-mêmes discours théoriques sur la langue(…) et son actualisation dans des espaces bien définis (dans notre cas, institutionnalisé).

C'est au moyen de ces comportements observables[1] que nous vérifions si la compétence communicative visée est installée ou non ; autrement dit, s'il y a une performance qui nous permet de vérifier qu'elle est devenue capacité[2] chez les étudiants de licence, sachant que selon la définition de Xavier Roegiers, qui nous semble pertinente, « Une capacité est l'actualisation d'un savoir-faire ou d'un savoir- être qui permet la réalisation de performances. » (Roegiers, 1993: 66). Tout comme dans le cas précisément des étudiants algériens, en licence FLE, la compétence ne s'arrête pas l'appropriation du français de communication courante qu'il faut sans cesse consolider, mais vise aussi la compétence rédactionnelle, propre au contexte situationnel de spécialité, que nous comprenons selon cette acception appropriée, de Michel Joras, « La compétence est l'ensemble des savoirs mobilisables et mobilisés en situation de travail. » (Joras, 1986 :17).

Le bilan est, à n'en pas douter, désastreux sur tous les plans : organisation, langue utilisée, morphosyntaxe, scientificité des progressions des éléments pivots-moteurs

[1] Nous considérons comme « comportement observable » toute production de l'étudiant, qu'elle soit orale ou écrite, qui nous permet de situer avec précision, sa progression par rapport à l'objectif visé, qu'il faut lui faire atteindre.

[2] Nous considérons, pour notre part, qu'une compétence intériorisée ou acquise, devient capacité, dès lors qu'il y a performance ou actualisation en situation, de cette compétence : l'étudiant est capable de…

du discours (la compétence référentielle), à commencer par la reprise du sujet et de ce qui est attendu, qui se voient chez la grande majorité de nos étudiants, occultés.

L'argumentation fuit de partout, et ne ressemble à rien : nous recevons «déçus et stupéfaits» des lambeaux de mémorisation des cours, des conclusions sans rapport avec ce qui a été mis dans le développement. L'introduction, quand elle existe, occupe les deux tiers du texte, lui-même composé d'un seul « bloc », sans paragraphes, indices révélateurs des idées importantes que nous concevons à juste titre, comme incontournables, car, s'il y a «Un élément important qui révèle l'organisation d'un texte, c'est sans contredit le paragraphe.»

D'où ces questionnements inéluctables pour nous : Quelle en est donc avec précision la situation réelle sur le terrain ? Comment inscrivons-nous les activités inhérentes à ces textes et inéluctables lors des évaluations ? Quelles seraient les principales stratégies indispensables pour installer des bases solides, sachant que nos étudiants sont constamment appelés à manipuler ces compétences d'écriture, tout au long du cursus universitaire et même au-delà, en leur qualité de futurs spécialistes de la langue française, du moins, pour ce qui nous concerne en FLE ou en langue appliquée, arrivant avec des habitudes, le plus souvent calquées sur les discours en langue arabe[1], première langue apprise à l'école ?

2. Etat des lieux et bilan

L'analyse même succincte, des productions de nos étudiants, révèle dès le premier abord, d'innombrables carences. Nous nous limitons dans l'inventaire qui suit, aux plus représentatives.

- Sur le plan des compétences discursives nous devons signaler de multiples carences dans les écrits des étudiants:

- absence de cohérence entre les contenus enseignés et les savoir-faire rédactionnels ;
- méconnaissance du rôle de l'introduction et de son organisation ;
- méconnaissance du rôle de la conclusion et de son organisation ;
- non maîtrise de la progression et de l'intégration des arguments, absence de l'exemplification ;
- carences organisationnelles de la comparaison entre des idées, des textes et des théories ;

- Sur le plan des compétences pragma-linguistiques des maladresses et erreurs ne peuvent nous échapper par leurs fortes occurrences:

- emploi des temps du discours vs temps du récit non maîtrisés ;
- implication de l'étudiant dans son discours rarement verbalisée : il raconte le plus souvent, récite, et oublie ou n'a pas conscience du caractère socio linguistique de son discours.
- articulateurs architectoniques faisant défaut ou mal répartis(…) …

- Sur le plan des compétences socioculturelles, les acquis sont rares ou insignifiants:

[1] Nous ne pouvons parler de langue maternelle, concernant l'arabe officiel, langue outil d'apprentissage en situation scolaire, que les apprenants algériens, quel qu'en soit leur niveau, n'utilisent pas en dehors de la classe, par oppositions aux langues maternelles que sont l'arabe dialectal et le berbère, avec leurs variantes régionales, qui elles, occupent la sphère sociale, avec le français.

le lexique spécialisé et la terminologie inhérente à la langue de la communication interne ou externe, en rapport avec le domaine ciblé reste bien au deçà de ce qui est attendu d'un étudiant, dont la future spécialité s'avère être la licence de « langue française.».
Ce constat est récurrent chez la plupart d'entre eux, quel que soit le niveau ciblé, puisque nous le retrouvons même chez les masters 1 et 2 !

Toutes ces compétences intégratives participent de la compétence [1]de communication interne et relèvent des compétences interdisciplinaires, car elles sont transversales, et donc, garantes d'une communication réciproque (étudiants-enseignants et/ou examinateurs) puisque, à n'en plus douter comme l'écrit Sophie Moirand:

> *Par situation d'écrit, nous entendons donc une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et /ou réception ayant lieu par ailleurs, dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques* (Moirand, 1993 : 9).

3. Causes plausibles de cet état de fait

Mis à part le niveau réel de départ de nos étudiants (in put), ou profil d'entrée à l'université, en français, il y a lieu de regarder avec acuité, ce qui se pratique dans nos cours et TD , sachant que les étudiants arrivent démunis sur le plan du discours, qu'il soit oral ou écrit. De plus, le français est souvent contaminé par les structures acquises dans leur langue maternelle (berbère avec ses variantes et arabe dialectal et ses variantes), surtout celles inhérents à la langue officielle, langue de l'école algérienne pour toutes les matières, de la première année d'école aux classes terminales.
Faisons-le en nous posons les questions suivantes:

- avons-nous travaillé à l'écrit l'approche des textes qu'on réclame d'eux en installant les compétences adéquates ?

Autrement dit, il nous faut savoir:

- si nous avons travaillé par objectifs spécifiques et opérationnels ce que réclame le dispositif enseignement /apprentissage, un des principes clefs du dispositif LMD;
- si nous avons décomposé en compétences intégratives chaque compétence visée (commentaire, dissertation, explication, synthèse…);
- si nous avons introduit les outils pragmalinguistiques, accessoires participant de la construction du discours visé;
- si nous avons cerné le lexique et le métalangage à mettre en œuvre pour une meilleure cohérence des contenus, pivots du discours.

Comme il est urgent aussi de nous interroger sur comment nous les avons intégrés:

- cours théoriques;
- explication à partir de supports adéquats;
- activités mobilisatrices et tâches en rapport avec le domaine de spécialité qui mettront en exergue pour reprendre Carter-Thomas, une « Réflexion sérieuse sur la structuration thématique » (Carter-Thomas, 1993 : 21);
- mises en relation avec les particularités des discours en arabe.

Il nous faut reconnaître que les enseignants, sans vouloir se l'avouer, font appel dans la plupart des cas, à des exercices désuets et dépassés, sans rapport avec la situation contextuelle, socioculturelle et socio affective du public universitaire.

En effet, si l'exercice se focalise particulièrement sur le point de langue, sur des actions répétitives qui sont le plus souvent des précédés de manipulations plutôt «

[1] Une compétence s'exerce dans une situation significative : qui a du sens pour l'étudiant car elle lui parle en l'impliquant : il est en situation- problème, il doit y répondre en mobilisant son savoir et son savoir-faire.

applicationnistes » orales ou écrites, abstraites, c'est-à dire hors contexte, nous pourrons aussi l'utiliser pour qualifier les sempiternelles consignes utilisées à l'usure, en licence.

L'activité par contre, demande à l'apprenant un investissement qui va mobiliser ses acquis, car il aura à résoudre une situation, aussi simple soit-elle, qui l'implique directement, en tant que sujet apprenant. De plus, c'est à travers l'activité que l'enseignant peut savoir si tel ou tel objectif d'apprentissage (discursif, linguistique référentiel, socioculturel, métacognitif) a été atteint, ou non.

Ainsi donc, L'activité permet à l'étudiant non seulement de mobiliser son savoir et son savoir-faire, mais de plus de produire du sens et non de faire ressortir des fragments de théories, de définitions décontextualisées : « présentez les caractéristique de la méthodologie SGAV », par exemple, en didactique du FLE, n'est pas comparable avec « démontrez pourquoi vous ne choisiriez pas d'apprendre une langue étrangère de votre choix(italien espagnol, Chinois…) avec la méthodologie SGAV » : en effet, si dans la première consigne , l'étudiant aura à reprendre ou à étaler le cours, (cours appris souvent par cœur !), dans la deuxième, il aura à s'investir, à s'impliquer, en faisant appel non seulement à son savoir cognitif, mais aussi à son savoir-faire, en contexte authentique, qui de ce fait, le responsabilise en tant que sujet « producteur de sens » invité à convoquer le pronom de désinence « je », garantissant par la même, la situation d'énonciation authentique.

Aussi faut-il s'inscrire dans une démarche rationnelle, car présentant des objectifs verbalisés et explicites, en réponse aux besoins réels des étudiants, les démultiplier en autant d'objectifs intermédiaires qu'il faut, pour pratiquer une progression constructive. Les objectifs intermédiaires ne peuvent être occultés, parce qu'ils sont indispensables à la conceptualisation de la compétence terminale complexe, palier par palier; (…).

Ainsi, il ne s'agit plus de décrire des mécanismes en creux, de leur injecter des cadres conceptuels et théoriques, sans actualisation en contexte les impliquant, en leur qualité d'étudiant algériens, véhiculant d'autres stratégies d'écriture, d'autres représentations de ce qu'est le discours communicatif universitaire (nous le préférons à l'adjectif scientifique), qui se trouve être le plus souvent, inscrit dans l'argumentatif.

En fait, il s'agit précisément de recadrer ces invariants dans leur fonctionnement et leur insertion, dans un domaine de référence, disons de spécialité. C'est seulement avec cette démarche, que nous pourrons parler de langue appliquée (cf. Sociologie ; économie…didactique, théorie de la littérature, linguistique...) les faire rentrer en confrontation réelle avec les pré-acquis de la langue1.

Comme nous l'avons déjà signalé, le plus souvent en langue, nous nous inscrivons dans un métadiscours (et métarécit); bref, dans le métalangage, qu'il soit linguistique, didactique, ou procédural avec des méthodes transmissives, qui excluent le constructivisme centré sur l'étudiant (l'apprenant) car il convoque la métacognition comme activité réflexive, qui elle-même mobilise les acquis antérieurs de l'étudiant(en langue1), dès lors qu'il ne s'est pas approprié les compétences ciblées en langue française.

La métacognition est inséparable du processus d'enseignement /apprentissage. Aussi, l'exploiter en licence LMD, de manière à faire réfléchir les étudiants, sur ce qu'ils affrontent et réalisent, est un des moyens qui permettent de les impliquer, en mobilisant leur réflexion et non en faisant appel à leur mémoire, car, comme l'écrit Philippe Meirieu (Meirieu,1999 : 187), la métacognition renvoie à une

> *«Activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus ; il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus.»*

Par ailleurs, il nous faut aussi le signaler, les enseignants de langue, en général, et à plus forte raison à l'université(il faut bien le reconnaître), consacrent beaucoup plus de temps à la diffusion des données, qu'à la réalisation du FLE ou de la Langue appliquée,

avec et par les étudiants algériens, de licence de français, en prenant en compte, les stratégies acquises en langue1, langue de la structuration de leur pensée, et auxquelles ils font souvent appel, mais qui demeurent toujours occultées.

Certaines impropriétés, pour ne pas dire interférences (lexicales, syntaxiques, phonétiques et même discursives) peuvent avoir leur origine dans les stratégies mises en œuvre dans l'acquisition du discours en langue arabe, et dont nous retrouvons des traces récurrentes dans leur discours en français, comme par exemple, les virgules successives qui évacuent le point final, l'absence des majuscules en début de phrases, l'emploi excessif du coordonnant « et », l'emploi de l'imparfait de l'indicatif, là où le présent du discours s'impose, des données sans relations architectoniques entres elles, etc.

Ainsi, les caractéristiques de la première langue ont pu « phagocyter » l'appropriation du fle sans qu'aucun travail interdisciplinaire ne soit pris en charge, que ce soit pendant les neuf ans d'enseignement/apprentissage du FLE, ou les trois années de formation en licence LMD.

Mêmes les travaux dirigés, comme leur nom l'indique ne sont pas suivis dans leur fonction, et donc, ne jouent pas pleinement leur rôle, à savoir engager l'étudiant à : mettre en pratique, s'exercer, produire en rapport avec le contenu dispensé sur le plan théorique et non pas servir encore à la répétition du cours, qui se confond dans ce cas précis, avec la simple mémorisation, qui ne fait pas appel à la réflexion.

Ce qui ne répond pas, et nous ne pouvons qu'être d'accord, au statut pédagogique des séances de travaux dirigés (TD) qui doivent être réservées à l'investissement des étudiants, par le biais d' activités et travaux les impliquant en tant qu'acteurs actifs, pour ne pas dire «petits chercheurs en action».

A ne pas oublier de noter que, c'est bien dans ces séances que ce qui particularise le comportement observable de nos étudiants, dans leurs rapports face à la langue française en tant qu'outil d'analyse et d'élaboration des discours, peut-être détecté. De même, les traces de la langue1 peuvent-être reconnaissables et cernées, parce que justement, elles peuvent être facilement repérées chez la plupart des étudiants, dans leurs interactions, pour peu qu'on leur donne l'opportunité d'agir et de produire du français communicatif (d'abord oralement, sachant que nos étudiants écrivent souvent comme ils parlent !) à travers des discours écrits, qu'ils s'inscrivent dans des modules littéraires, linguistiques ou didactiques (…).

A ce sujet précis, nous ne pouvons ignorer, que s'il est plus facile d'apprendre en groupe, d'apprendre en construisant, pour reprendre les idées de Piaget et de Wigotsky, on apprend encore mieux en réfléchissant sur «comment on apprend »; ce que précisent les propos de Gabrielle Di Lorenzo, à travers ses propos : « Si on apprenait quelque chose sans engager sa réflexion personnelle, sans relativiser le savoir, on n'apprendrait pas, on serait seulement informé. » (Di Lorenzo, 1992 : 71.).

Force est de constater, là encore, que nos étudiants, quand il y a carence en langue française, ne peuvent que se réfugier dans la langue de la sécurité ; autrement dit la langue source qu'ils maîtrisent le mieux, qu'ils pratiquent dès les premières années scolaires, en faisant appel aux stratégies qu'ils ont l'habitude de déployer dans cette langue.

Ce qu'il ne faut pas encore ignorer, au risque de travailler « à côté du savoir-être » de nos étudiants, leur inter langue est assurément différente de celle des étudiants chinois, turcs, ou d'autres étudiants étrangers en licence de FLE. Les réponses à leurs besoins ne pourront donc être les mêmes.

Cela est d'autant plus vrai, si nous admettons avec Philippe Meirieu, (Meirieu, 1999 : 134) que :

« *L'enseignement est stérile, s'il ne met pas en place des situations d'apprentissage, Où l'apprenant puisse être en activité d'élaboration, c'est-à-dire, d'intégration de données nouvelles à sa structure cognitive. Rien ne peut être acquis sans que*

l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà. Rien ne peut être acquis, en contournant ou neutralisant sa stratégie. »

Donc, à la limite, la part de théorie peut se dispenser par des « feed-back », autrement dit, des retours en arrière ou des rappels par les étudiants eux-mêmes : pour confirmer ou infirmer un point précis. Ce serait plus efficace, car inscrit dans ce cas, en situation de communication réelle et non de rappel gratuit et vidant la séance de TD d'un contenu approprié, que des rappels assumés par les enseignants, accaparant par là, les 2/3 du temps imparti aux activités d'écrit ou d'oral à faire réaliser par les étudiants.

Il ne faut plus accepter dirons-nous, que « Teaching kills learning » ; autrement dit en français, que l'enseignement vertical submerge l'apprentissage pour ne pas reprendre le vocable « tuer », anglais, mais aussi et surtout, il faut recréer «un va et vint» entre ce qui caractérise les discours communicatifs dans la langue première de l'étudiant et ce qu'il s'approprie en FLE, le plaçant ainsi en « double métacognition » par une réflexion comparative: langue cible-langue source.

Aussi est-il nécessaire de mettre en œuvre des activités qui permettront aux étudiants algériens de licence en FLE, non seulement d'enregistrer les données, mais aussi de les traiter, de les réorganiser par des processus opérationnels qui les engageraient, en les incitant à construire pour les intérioriser, en y mettant non seulement du sens, mais en s'inscrivant dans ce qui est attendu en français, par opposition à ce qu'ils ont l'habitude de convoquer et de manipuler en arabe (ou en berbère), grâce aux comportements observables qu'ils auront à élaborer (les productions écrites de spécialité) en les conduisant à s'approprier les outils indispensables(qu'ils soient d'ordre cognitif, formel et/ou procédural).

Aussi, à plus forte raison en FLE et surtout en langue appliquée, il faut mettre en œuvre la pertinente formule « Learning by doing », comprendre « apprendre en faisant », chère à John Dewey, fréquemment reprise par les partisans de l'enseignement/apprentissage et de la pédagogie du projet. Car, pour citer Olivier Reboul » (Reboul, 1984 : 62)

« Enseigner, ce n'est ni inculquer, ni transmettre : c'est faire apprendre ; c'est provoquer les pouvoirs latents et porter à la conscience les concepts que chacun porte en lui

Cela peut être vrai, en particulier pour ce qui concerne la compétence linguistique défaillante dans les écrits des étudiants, car la grammaire contextuelle n'est pas assurée, tout comme le signalent, à juste titre, Henri Besse et Robert Porquier : « La grammaire est très précisément, ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue. » (Besse et Porquier, 1991 : 72). Ce que nous ne devons plus négliger, sachant que chez nos étudiants, les erreurs de syntaxe entre autre, découlent de l'impact que joue le système syntaxique de la langue arabe dans leur verbalisation et la distribution des mots français sur l'axe syntagmatique, à l'image de la phrase arabe, « sécurité inconsciente oblige ».

4. Evaluation et verdict de l'enseignement dispensé

Au vu de ce que nous avons présenté, nous constatons que nous sommes bien loin de cette façon d'opérer, qui s'inscrit non seulement dans la pédagogie du projet, qui met du sens dans ce qu'on fait faire aux étudiants, mais aussi et surtout qui réclame le travail par objectifs intégratifs, une progression cohérente , une évaluation formative, pour que chaque étudiant sache où il en est dans son apprentissage ou sa formation, et fasse son auto-évaluation, par rapport à ce qu'il croit être juste, par rapport à ce qu'il véhicule comme appui de sa langue maternelle et/ou de la langue1, apprise dans un contexte institutionnalisé.

Ce qui devrait aboutir, en cas d'échec, même au stade universitaire, à la remédiation et non à une simple correction. La remédiation peut être différente d'un

étudiant à un autre, chacun ayant une ou des stratégies qui peuvent être différentes de l'un à l'autre.

Notre constat est que ceci manque terriblement à l'université en général. Par exemple, nous ne mettons pas en œuvre des activités telles que les :

-activités d'apprentissage diverses, sur l'introduction + production d'introductions à des sujets du domaine ;

-activités d'apprentissage sur la conclusion + production de conclusion…etc.

-activités de transformation ;

-activités de reformulation, de mise en forme des arguments, de leur organisation…

En convoquant ce qui se pratique dans la langue1 des étudiants par des débats, des comparaisons entre les discours universitaires en arabe et ceux que nous pratiquons en français, pour faire ressortir ce qui caractérise l'un et l'autre.

Cette double métacognition impliquera chaque étudiant dans sa formation en FLE, en lui donnant les moyens de reconnaître les composants de chaque langue dans son intégrité, et par voie de conséquence, d'être à même de faire des choix judicieux, dès lors qu'il rentre dans le discours communicatif FLE, au lieu de convoquer instinctivement les outils de la langue 1(souvent par traduction littérale), inappropriés en FLE.

Ce qui devrait être le processus à adopter dans le cas des séances réservées justement aux unités dites fondamentales, de facto, transversales et interdisciplinaires. Ce qui devrait être aussi le mécanisme pivot des modalités d'enseignement en langue comme en langue(s) appliquée(s) pour permettre, comme le précise Guy Bouëdec, « en formation universitaire et à l'écrit proprement parler, la mise en œuvre de ce que l'on appelle l'intégration cognitive.», (Bouëdec, 1996 : 199), autrement dit, la conceptualisation des compétences et leur intériorisation[1] par les étudiants.

Donc, et sans conteste, l'enseignement dispensé n'engage pas les étudiants algériens, vers **l'action/ réaction** qui inscrirait ces enseignements dans un **dispositif interactif,** leur permettant d'évoluer entre formation et autoformation constructives dans un milieu qui reconnaît leurs acquis en langue 1, avec tout ce qui leur est inhérent, que ce soit sur le plan culturel, identitaire, référentiel, discursif et linguistique.

Par voie de conséquence, il faut savoir équilibrer entre évaluation et auto évaluation, facteurs indispensables à toute progression pertinente, en formation universitaire, sachant que toute progression doit être intégrée à la mise en place d' un projet d'enseignement/apprentissage, organisant de manière hiérarchisée et en contexte situationnel, les compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles à faire acquérir aux étudiants algériens, de licence en FLE, en système LMD.

En somme, pour installer des compétences communicatives indispensables à la formation elle-même des étudiants algériens, en tant qu'outil de raisonnement et d'évaluation (oral ou écrit), il faut revoir le plan de formation des trois années de licence de français et se pencher sur les principales compétences qu'ils auront le plus à manipuler, les démultiplier en autant d'objectifs réalisables indispensables, dans des comportements observables.

[1] En fait, parler d'intériorisation, renvoie à la conceptualisation elle-même : un apprenant n'arrive à conceptualiser, réinvestir ce qu'il a appris dans des situations-problème qui l'impliquent car elles lui réclament de mobiliser son savoir et savoir-faire, que s'il a déjà intériorisé les compétences adéquates, c'est-à-dire qu'il se les a appropriées et qu' il peut les convoquer à tout moment : un étudiant qui a acquis les moyens de comparer deux situations opposées, par l'appropriation de la composante linguistique (l'expression d'opposition, de comparaison, lexique relationnel, temps du discours…) la composante discursive (plan par opposition), la composante référentielle (lexique thématique) sera capable de réaliser ce type de discours quand la situation le réclame (comparer des faits, des états, des actions, etc.). On peut dire qu'il a intériorisé l'argumentation par opposition.

Mais aussi opérer par déconstruction /construction, création, modification et non pas simple application de situations qui leur parlent, en faisant des parallèles, des comparaisons, et des translations , avec leurs acquisitions en langue arabe(et/ou berbère), les faisant rentrer ainsi, dans une approche interdisciplinaire, plus constructive : en reconnaissant ce qu'ils ont déjà acquis et en leur permettant de s'approprier de manière réfléchie, d'autres possibilités de communiquer, la formation universitaire leur « apprendra à apprendre ».

Il en sera de même pour la communication externe (documents administratifs et autres). Aussi, et sans prendre le risque de nous tromper, les enseignants ne doivent pas perdre de vue, comme l'écrit à juste titre, Annie Bireaud (1990 : 57), un « équilibre à réaliser entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, les premiers étant garants de la transférabilité des compétences, les seconds donnant sa coloration professionnelle spécifique à chaque formation. » dans un contexte algérien.

De plus, il faut apprendre à exorciser la phobie de l'erreur, en mettant en place une pédagogie de l'erreur qui respectera le droit à l'erreur de chaque étudiant en situation de décodage et d'encodage permanent, de la langue française, tout au long de son processus de formation universitaire, en sa qualité d'étudiant de licence de français langue étrangère.

Reconnaître l'inter langue des étudiants algériens, ne doit pas être confondu avec ignorer d'où viennent les différentes altérités et ne pas leur donner les moyens de s'approprier les compétences, qui leur permettront de produire des discours lisibles, cohérents, et rigoureux, en leur qualité de futurs détenteurs de licence de FLE.

Conclusion

Pour terminer, l'enseignement/apprentissage des langues que ce soit en tant que spécialité ou en tant qu'outil de travail pour les autres domaines, sera d'autant plus efficace, s'il s'inscrit dans l'axe de langues appliquées, dans des domaines délimités, répondant à des besoins précis avec leur dispositif méthodologique adapté au contexte algérien, pour une meilleure rentabilité et donc, des performances certaines.

Par ailleurs, s'inscrire en langues appliquées plus particulièrement, ne donne pas déjà une ouverture vers une deuxième langue, de par la traduction? Dans ce cas, nous le jugeons nécessaire, pour former de futurs citoyens algériens, réellement bilingues(ou trilingues…), à fortiori dans la vie professionnelle, sachant que dans leur grande majorité, ils se destinent à l'enseignement du français. Ne serait-il pas plus pertinent encore, de leur faire choisir la «langue miroir», car chacun optera sans conteste vers celle qu'il maîtrise le mieux (anglais, arabe, espagnol…)?

Mais, les paramètres, sur lesquels, l'enseignement/apprentissage en langue appliquée (au singulier comme au pluriel) ne peut faire passe, sont à coup sûr, le respect des objectifs spécifiques, la recherche/action et l'implication de l'étudiant de par la reconnaissance et la prise en compte de sa première langue, en présentiel, en tant que partenaire actif et acteur de sa formation en licence LMD de FLE. Tout comme il doit prendre conscience de l'importance de sa formation, parce qu'ouverte sur l'actualisation du FLE et sa performance, dans les relations socioprofessionnelles et socioéconomiques, qu'elle sous-tend et dont elle est souvent le moteur, dans les sociétés post industrialisées et même dans les pays du Sud.

D'où la nécessité de l'introduction d'une ingénierie de formation pour les trois années de licence LMD, en ce qui concerne en particulier, le volet de l'écrit universitaire, propre à la licence de FLE, mais aussi et surtout, s'ouvrir à l'interdisciplinarité en commençant par faire une analyse des différentes consignes récurrentes destinées à ces étudiants, voir le rapport qu'elles entretiennent avec les cours magistraux et les travaux dirigés ; enfin cerner comment ils les réceptionnent à travers les représentations qu'ils sont font et les résultats réels dans leurs divers écrits universitaires, pour répondre à leurs

besoins réels en élaborant un plan de formation sur les discours communicatifs interuniversitaires, comme pour les autres compétences attendues en formation de licence LMD de FLE.

Bibliographie

Besse, H., Porquier, R., 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif, Hatier/Didier.
Bireaud, A., 1990, *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Les Editions d'organisation,
Bouëdec, G., 1996, *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, DUNOD.
Carter-Thomas, S., 2000, *La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'Harmattan.
Di Lorenzo, G., 1992, *Questions de savoir, Paris*, ESF éditeur, 2e édition.
Joras, M., 1986, *Bilan de compétences*, Que sais-je ?
Meirieu, Ph., 1999, *Apprendre…oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur.
Moirand. S., 1993, *Situation d'écrit*, Clé International.
Reboul, O., 1984, *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF édition.
Roegiers, X., 1993, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université.

VARIABILITÉS DÉFINITIONNELLE ET TAXONOMIQUE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN LANGUE ÉTRANGÈRE : ENTRE DIDACTIQUE ET PSYCHOLOGIE COGNITIVE / DEFINITIONAL AND TAXONOMIC VARIABILITY OF LEARNING STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE: BETWEEN DIDACTICS AND COGNITIVE PSYCHOLOGY / VARIABILITĂŢI DEFINIŢIONALE ŞI TAXONOMICE ALE STRATEGIILOR DE ÎNVĂŢARE ÎN LIMBA STRĂINĂ: ÎNTRE DIDACTICĂ ŞI PSIHOLOGIE COGNITIVĂ[1]

***Résumé**: La notion de « stratégies d'apprentissage » constitue une des pierres angulaires de la didactique des langues. À travers la littérature sur le sujet, cette notion est au centre de nombreux accords et dissensions qui suscitent des réflexions quant à son cadre de référence. Deux questions engagent la présente réflexion sur l'unanimité des chercheurs à propos de la notion de stratégies d'apprentissage : l'une est relative aux différentes façons de présenter et de concevoir la notion et l'autre correspond aux différents critères considérés pour inventorier les stratégies. L'objectif du présent article est de dresser la synthèse problématique relative à la notion de stratégie d'apprentissage en essayant de faire ressortir la variabilité définitionnelle à travers les difficultés que soulèvent les définitions attribuées au concept et les facteurs taxonomiques qui trouvent leurs origines dans la didactique et dans la psychologie cognitive.*

***Mots-clés**: stratégies d'apprentissage, taxonomie, variabilité définitionnelle, psychologie cognitive.*

***Abstract**: The notion of "learning strategies" constitutes one of the main elements of didactic. A close review of the literature that dealt with this concept reveals that is in the heart of a lot of controversies especially concerning the reflection on its frame of reference. So, two questions undertake the reflection on the unanimity of researchers about the concept of learning strategies: the first one is about the different ways to present it and to form it; the other one corresponds to the different criteria taken into consideration to list these strategies. The main concern of this article is to draw up a problematical synthesis concerning the notion of learning strategy by trying to highlight the definitional variability through showing the difficulties raised by the definitions attributed to this concept and the taxonomic factors that are rooted in didactics and cognitive psychology.*

***Keywords**: learning strategies, taxonomy, definitional variability, cognitive psychology.*

Introduction

La référence aux stratégies d'apprentissage en didactique des langues étrangère n'est pas nouvelle. Dès lors que la didactique considère la connaissance de l'apprenant comme élément fondamental de l'enseignement/apprentissage, l'attention portée aux stratégies d'apprentissage devient la clé d'un apprentissage signifiant et d'une grande autonomie de l'apprenant. Essayer de faire le point sur les stratégies d'apprentissage en interrogeant la littérature sur le sujet n'est pas une tâche aisée. Tout en considérant la notion de différents points de vue, les chercheurs proposent des définitions variées au concept en mettant l'accent sur ses différentes facettes et ses multiples taxonomies. Ce texte explore, en articulant entre les acceptions du concept et les taxonomies, le cadre conceptuel des stratégies d'apprentissage qui se trouvent à la croisée des chemins entre la didactique des langues étrangères et la psychologie cognitive.

[1] Nadjet Chikhi, doctorante en didactique du FLE, Université El Hadj Lakhder - Batna, Algérie, nadjetchikhi1@gmail.com

Il est à signaler qu'outre son acception proprement militaire – le domaine d'origine du terme- le terme « *stratégie* » s'est répandu dans divers champs de l'activité humaine. En psychologie cognitive : « la stratégie est conçue comme la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif » Tardif (1992 : 23). Dans le domaine de l'éducation, Cyr (1998 : 3) souligne qu'on préfère aujourd'hui recourir aux expressions stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage au lieu de celles de préceptes et de méthodes, de devoirs et d'application d'autrefois. Dans le CECRL, est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui (Le Conseil de l'Europe, 2000 : 15).

Mis à part les acceptions terminologiques de « stratégie », en didactique la notion de « stratégies d'apprentissage » n'a pas toujours fait l'unanimité des chercheurs. En effet, nul ne peut se pencher sur cette notion sans pour autant rencontrer des polémiques quant aux accords et dissensions à propos de sa définition ou de ses taxonomies. Le but de cet article est de présenter les facteurs de variabilité des définitions et ceux des taxonomies des stratégies d'apprentissage afin d'éclairer la problématique de leurs variabilités définitionnelles.

1. Évolution et panorama de l'utilisation de « stratégie d'apprentissage »

Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde ont été intégrées dans le champ de la didactique des langues étrangères à partir des années 70. Degache (2000 : 148) souligne que, d'un point de vue historique, il est difficile de localiser la référence aux stratégies de l'apprenant tout en précisant que si les psychologues revendiquent la paternité du concept, il revient aux didacticiens l'utilisation de ce concept dans le champ didactique. Il cite à cet effet, O'Malley & Chamot (1990 : 2) qui précisent que :

> « Ce sont les recherches didactiques qui, dans les années 70, à travers leurs recherches sur ce que l'on pouvait apprendre du « bon apprenant », ont anticipé les résultats des cognitivistes en mettant en évidence que les individus compétents dans l'apprentissage et l'utilisation des langues étrangères devaient leur efficacité à des façons particulières de traiter l'information ».

Cependant, c'est dans l'espace anglophone que cette notion s'est développée. L'importance et le développement de cette notion s'inscrivent dans un contexte qui englobe une conjoncture combinée de plusieurs facteurs. L'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage est situé dans un mouvement de centration sur l'apprenant, de désaffection faces aux méthodologies d'enseignement des langues étrangères et d'évolution des recherches en sciences cognitives. Puren (1995 : 36) attribue l'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage à un déclin des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues face aux complexités des éléments qui entrent en jeu dans une situation didactique et aux complexités des interactions entre ces éléments. Il cite entre autre la complexité des besoins, attentes, motivations, habitudes et stratégies d'apprentissage. Dans la même optique, Cyr (1998 : 6) rappelle que la domination et la perception des méthodes a été ébranlée par certaines recherches qui avaient démontré que l'on ne pouvait établir la supériorité d'une méthode par rapport à une autre étant donné l'éclectisme méthodologique dont disposaient les enseignants dans leurs classes. Il attribue aussi l'engouement pour cette notion au phénomène de centration sur l'apprenant qui fut d'abord influencé par les données de l'acquisition des L2, par le courant andragogique et par la psycholinguistique. Pour Vergon (2000 : 2), s'intéresser à cette notion correspond bien à la volonté de mettre en évidence et de rehausser le rôle de l'apprenant dans son apprentissage. C'est reconnaître implicitement que l'apprentissage est le produit d'un sujet actif, et non uniquement d'un enseignement.

En outre, les théories en psychologie cognitive ont contribué à renseigner sur les données quant aux processus mentaux mis en œuvre dans l'acte d'apprentissage. Dans ce sens, Vergon (2000) accorde le succès de la notion de stratégie d'apprentissage au développement de la recherche en psycholinguistique et psychologie cognitive. Elle souligne que le passage de la didactique des langues d'une psychologie béhavioriste aux théories cognitive et constructiviste a eu un impact important dans les recherches sur les stratégies d'apprentissage.

Ainsi, la variété des facteurs qui ont conduit à la genèse et l'essor du concept de stratégie d'apprentissage en didactique des langues étrangères a conduit inévitablement à une variabilité de conceptions de cette notion. En présentant les stratégies d'apprentissage comme un concept flou, Degache (2000 : 148) attribue les problèmes définitionnels aux différentes utilisations de la notion dans des domaines de recherche et des champs disciplinaires très variés : psychologie, linguistique, sciences de l'éducation, pédagogie, didactique... ; et aux différentes acceptions que peut avoir la même notion à travers les « espaces didactiques ». Dans l'intention de trouver des éléments consensuels à propos de cette notion, le point qui suit présente la variabilité définitionnelle du concept de stratégie d'apprentissage.

2. Variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage

Les définitions des stratégies d'apprentissage sont nombreuses, variées et parfois contradictoires. En exposant les définitions, Richterich (1996 : 45) ne propose pas de synthèse et préfère laisser « flotter » les citations afin de mettre en évidence la complexité de la notion. En effet, la notion de stratégie d'apprentissage a fait l'objet de nombreuses définitions avec des éléments convergents et d'autres divergents. Cette multiplicité définitionnelle revient : aux différentes désignations qui mettent tour à tour l'accent sur tel ou tel aspect des stratégies, aux caractères conscient/inconscient ou observable/non observable, et aux dichotomies stratégie/technique ou stratégie/style.

2.1. Différentes désignations

La première variable qui confère un caractère disparate et flou à la notion de stratégie d'apprentissage est celui lié aux différentes désignations attribuées à une seule et même notion.

Afin d'harmoniser le cadre terminologique de cette notion, Cyr (1998 : 4) met en évidence les différentes appellations en précisant que :

> « Dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont tour à tour désigné les stratégies comme étant des *comportements,* des *techniques,* des *tactiques,* des *plans,* des *opérations mentales conscientes, inconscientes* ou *potentiellement conscientes,* des *habilités cognitives ou fonctionnelles,* et aussi des *techniques de résolution de problème observables* chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage».

Cependant, Vergon (2000) souligne la difficulté à définir les stratégies d'apprentissage en présentant les différentes appellations qui constituent une des variables définitionnelles. Pour elle, les difficultés à cerner précisément cette notion proviennent de la variété et du caractère quelquefois disparate des termes utilisés pour désigner la classe à laquelle appartient la notion.

> « On trouve, entre autres, les termes de "moyens", "actions coordonnées", "comportement", "activités", "ensemble de procédures", "techniques", "programme", également un terme aussi vague que "façons" ou encore chez un même auteur (Rubin, 1987: 19) des termes aussi différents que "mesures", "plans", "routines" ce qui donne un contour bien flou à la notion » (Vergon, 2000 : 4).

Dans le même esprit, en analysant les résultats de la recherche autour de la définition de la notion de stratégie d'apprentissage, Bégin met en relief la corrélation entre la profusion des désignations attribuées et leurs cadres d'utilisation en associant chaque désignation à son cadre d'utilisation. Ainsi, pour lui, l'usage de l'expression stratégie d'apprentissage désigne, de manière indifférenciée :

> 1) des groupes d'actions ;
> 2) des procédures, des techniques ou des comportements particuliers ;
> 3) l'objectif visé par l'utilisation de la stratégie comme la catégorie stratégie de répétition ;
> 4) le domaine auquel réfère la stratégie, comme les stratégies cognitives, affectives ;
> 5) le contexte d'apprentissage dans lequel la stratégie est utilisée, comme, par exemple, la stratégie d'apprentissage collaboratif ;
> ou 6) la situation ou la tâche visée, comme, par exemple, les stratégies de résolution de problème (Bégin, 2000).

Les précédentes réflexions soulignent clairement la problématique à trouver un consensus quant à la désignation attribuée à la notion de stratégie d'apprentissage en présentant la multiplicité terminologique comme un des facteurs de variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage.

2.2. Caractères conscient/inconscient et observable/non observable

Outre les multiples désignations attribuées à la notion de stratégie d'apprentissage et qui alimentent la problématique définitionnelle, d'autres caractères aussi sont variables en fonction des chercheurs. En effet, en mettant en relief les facteurs conscient/inconscient et observable/non observable qui sont à l'origine de la variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage, certains chercheurs (Oxford, 1990 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; Tardif, 1992 ; Atlan, 2000 ; Cuq & Cruca, 2002) insistent sur l'aspect conscient des stratégies. Tardif (1992 : 23) fait bien valoir le fait que « la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations ». Atlan (2000), pour qui les stratégies d'apprentissage sont une des différences individuelles, les définit comme des techniques que l'apprenant peut choisir sciemment et utiliser pour faire avancer l'apprentissage. Cuq & Cruca (2002 : 112) considèrent qu'étant donné que l'apprenant est actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, il ne s'y prend pas d'une manière aléatoire mais y applique des ressources de son raisonnement. De ce fait ils définissent les stratégies d'apprentissage comme une méthode intentionnelle de résolution des problèmes en langue étrangère. Cependant, pour Narcy (1990) cité par Cuq & Cruca (2002 : 113) la caractéristique fondamentale des stratégies d'apprentissage, en tant que processus de fonctionnement mental, serait leur aspect inconscient.

Quant au caractère observable des stratégies, Vergon (2000 : 11), en se posant la question sur l'association directe entre observable/conscient et non-observable/non conscient, souligne l'idée défendue par Wenden & Rubin (1987) : « que les stratégies d'apprentissage pourraient pour certaines être composées d'actions observables, pour d'autres d'actions non-observables ».

Ainsi, le désaccord quant aux caractères conscient/inconscient et observable/non observable des stratégies d'apprentissage est nettement ressenti à travers les positions des chercheurs : chose qui renforce encore la variabilité définitionnelle de cette notion selon qu'on adopte telle ou telle définition.

2.3. Stratégie/technique ou stratégie/style

En outre, une des dichotomies qui constituent un des éléments de la variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage est celle de stratégie/technique. À ce niveau, cité par Cuq & Cruca (2002 : 113), Narcy (1990) confirme que c'est l'inconscience du processus des stratégies qui les distingue des techniques d'apprentissage. L'autre dichotomie stratégie/style a été mise en relief par Cuq & Cruca (2002 : 114) qui préfèrent parler de style d'apprentissage dès lors que certaines stratégies et certaines façons d'apprendre sont régulièrement préférées par un individu.

2.4. Vers un consensus définitionnel

Il existe plusieurs réflexions qui ont tenté de présenter un cadre consensuel à la définition des stratégies d'apprentissage. Atlan (2000), Holtzer (2000), Vergon (2000) et Begin (2008) ont exposé et discuté les différentes définitions des stratégies afin de proposer un cadre de référence. Atlan trouve que pour cerner la notion de stratégie, se baser sur les critères de Wenden est plus utile qu'une définition arrêtée. Ainsi, afin d'élaborer un cadre de référence définitionnel des stratégies d'apprentissage, il est important de prendre en considération les critères suivants :

> 1) les stratégies sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif.
> 2) certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. Les stratégies ne peuvent être observées en tant que telles. Ce sont les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie qui sont observées.
> 3) elles sont orientées vers un problème.
> 4) elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication.
> 5) elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.
> 6) elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises ; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies. (Wenden, 1987, cité par Atlan, 2000 : 113).

Pour définir les stratégies d'apprentissage, Holtzer (2000) préfère s'appuyer sur le consensus relatif qui existe sur les inventaires et les classements généraux, les grandes catégorisations (stratégies cognitives, métacognitives, sociales, affectives, coopératives) que sur les propriétés attribuées aux stratégies qui suscitent un débat (conscientes ou non, observables ou non…). Elle certifie que la notion de stratégies d'apprentissage ne peut être perçue d'un point de vue unique et unifié car elles sont liées à des problématiques et des champs de recherche pluriels et évolutifs, et appréhendée dans des situations empiriques hétérogène.

Dans la même optique, Vergon (2000 : 12) met en évidence les points convergents des définitions de la notion de stratégies d'apprentissage en précisant qu'un accord semble cependant se dégager autour de certaines caractéristiques à retenir :

> « une stratégie serait finalisée, constituée d'un ensemble d'actions coordonnées, dynamique plutôt que statique. D'autres caractéristiques paraissent plus problématiques : aucune recherche ne semble pour l'instant avoir permis de valider les caractères individuel, observable et conscient des stratégies ».

Begin (2008 : 48), quant à lui, trouve que la façon de traiter des stratégies d'apprentissage semble avoir évolué vers plus de confusion que de clarté. Il expose l'origine de la variabilité définitionnelle des stratégies en soulignant qu'à travers les recherches, la confusion semble attribuable à deux facteurs particuliers : un sens trop variable attribué à la notion de stratégie d'apprentissage par les enseignants et les chercheurs, ainsi que les répertoires ou les taxonomies de stratégies qui en découlent.

En conclusion, afin de présenter une définition sur laquelle s'accordent les principaux chercheurs du domaine, il faut inscrire les stratégies d'apprentissage dans un paradigme consensuel. Ainsi, Cyr conçoit la notion à travers le paradigme du traitement de l'information qui est semblable à tous les individus. Il précise que :

> « Malgré les problèmes initiaux de terminologie, on emploie généralement aujourd'hui l'expression stratégies d'apprentissage en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres mots, l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser » (Cyr, 1998 : 5).

En d'autres termes, l'expression de stratégies d'apprentissage désigne un ensemble d'opérations mises à l'œuvre par l'apprenant afin de résoudre un problème lors de l'acquisition ou de l'utilisation d'une langue cible. Quant à la variabilité définitionnelle, parmi toutes les définitions rencontrées, Cyr en donne une qui intègre les éléments d'accords et de dissensions proposées et rencontrés dans la littérature :

> « Les stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent êtres conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes. Elles peuvent être observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection. Enfin, l'utilisation de stratégies favorisant le processus d'apprentissage peut varier en nombre et en fréquence selon les individus » (Cyr, 1998 : 5).

À l'issue de cette exposition de la variabilité définitionnelle de la notion de stratégie d'apprentissage, il paraît difficile de ne pas faire à nouveau le constat de la nature insaisissable du terme et du manque de consensus autour d'une définition précise. Cependant, en se positionnant du côté des éléments consensuels, il est important de retenir que toute stratégie d'apprentissage met en relation une action et une finalité dans un processus qui englobe plusieurs moyens de résolution de problème de langue.
Outre le vocable de variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage, une autre raison de divergence serait la présence de nombreuses et différentes taxonomies des stratégies d'apprentissage. Le point qui suit expose, en effet, le vocable taxonomique.

3. Variabilité taxonomique des stratégies d'apprentissage

Après avoir mis la lumière sur les définitions des stratégies d'apprentissage et avant de passer en revue leurs classifications et leurs typologies, il est important de souligner que les premiers travaux se sont intéressés au profil du *bon apprenant*. En effet, en vue de l'élaboration d'un cadre théorique pour l'étude des stratégies d'apprentissage en L2, les premières recherches, avant de classifier les stratégies, avaient pour but de décrire les caractéristiques du *bon apprenant.* C'est à travers la description *des traits caractéristiques des bons apprenants de langue* que les techniques de collectes de données et la classification des stratégies d'apprentissage ont commencé à se préciser. Les pionniers dans ce domaine Stern (1975), Rubin (1975) et Naiman & Coll. (1978) ont éclairé tour à tour *le profil du bon apprenant*. Cyr (1998 : 27) précise que si Stern a dressé un portrait dichotomique du bon apprenant et de l'apprenant faible en se basant sur ses propres expériences et sur ses intuitions, alors que Rubin a dressé une liste des caractéristiques du bon apprenant en se posant la question fondamentale sur la possibilité d'enseigner ces stratégies, le dernier mot sur le bon apprenant revient à Naiman & Coll. (1978) qui

dégagent, à partir d'entrevues très poussées, cinq ordres de stratégies. Selon leurs observations : le bon apprenant adopte une approche active face à sa tâche d'apprentissage, il est conscient du fait que la langue cible est un système qu'il essaye de découvrir, il reconnaît que la langue cible est un instrument de communication, il sait prendre en compte la dimension affective inhérente à l'apprentissage d'une L2, et surveille sa performance.

Toutes ces recherches ont constitué un socle pour d'innombrables travaux qui ont contribué au court des années à cerner les stratégies d'apprentissage en élaborant différentes classifications ou des typologies de ces dernières. À travers la consultation de la littérature sur le sujet, trois classifications incontournables ont été recensées et quelques typologies qui concourent toutes à l'élaboration d'un cadre de référence taxonomique. Ainsi, sont exposées ci-dessous les classifications qui, de par la reconnaissance comme références dans le domaine, sont devenues la pierre angulaire de toute recherche sur les stratégies d'apprentissage.

C'est au cours des années 1980 que le champ théorique a vu apparaître les classifications des stratégies d'apprentissage en L2. De par la différence des critères considérés pour inventorier les stratégies, les chercheurs ont élaboré plusieurs systèmes de classement au cours des années. En outre, un des facteurs de la variabilité taxonomique des stratégies revient à la façon de les identifier et de les considérer. Ainsi, la catégorisation des stratégies peut varier d'une taxonomie à une autre et certaines stratégies se retrouvent parfois-même dans deux catégories différentes pour une même taxonomie. Dans ce sens, Bégin (2000 : 51) fait remarquer que la répartition de stratégies comparables dans des catégories différentes ajoute à la difficulté de différencier les stratégies entre elles. Il donne l'exemple de Boulet & Coll. (1996) qui classent les stratégies se fixer des objectifs, établir des horaires de travail ou des plans de travail dans la catégorie des *stratégies de gestion des ressources*, alors qu'elles présentent des similitudes évidentes avec les stratégies se fixer des buts, estimer le temps nécessaire et sa répartition, prévoir des étapes à suivre qui sont classées dans *les stratégies métacognitives*.

Afin de présenter la façon dont les stratégies sont classées par les chercheurs, sont abordées -dans cet article- essentiellement les trois classifications fondamentales qui sont considérées comme la pierre angulaire des taxonomies des stratégies d'apprentissage et qui ont été pratiquement réalisées dans la même période : d'abord celle d'Oxford (1985, 1990) qui définit les stratégies comme des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage ou des outils pour une implication active et autonome, celle de Rubin (1989) qui définit les stratégies comme un ensemble d'opérations mises à l'œuvre afin de saisir ou de comprendre et de réutiliser la langue cible, et enfin, celle d'O'Malley & Chamot (1990) qui se sont inspirés des connaissances accumulées en acquisition des L2 et en psychologie cognitive pour élaborer leur classification.

3.1. La classification d'Oxford (1985, 1990)

Oxford propose une classification très détaillée des stratégies en les présentant en catégories qui se subdivisent en sous-groupes. Cyr (1998 : 30) précise que cette classification reprend les termes de Rubin (1981), *directes* vs *indirectes*, et ceux d'O'Malley & Coll. (1985) : *cognitives*, *métacognitives* et *socioaffectives*. En effet, le classement des stratégies d'Oxford est basé essentiellement sur une dichotomie entre stratégies directes (mnémoniques, cognitives et compensatoire) qui impliquent une manipulation directe de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux, et stratégies indirecte (métacognitives, affectives et sociales) qui entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage. Pour compléter ce classement, Oxford associe un certain nombre de techniques utilisées par les apprenants à chaque type de stratégie. Il y a au total 62 techniques qui ont été résumées par Cyr (1998 : 31-33), ce qui rend son modèle fort valable en faisant l'unanimité.

En effet, selon la classification d'Oxford, il y a trois catégories de stratégies directes :

- **Les stratégies de mémorisation** consistent à mettre dans la mémoire à long terme des informations réutilisables ultérieurement. Afin de faciliter le rappel du vocabulaire, ces stratégies se déploient sous forme de techniques telles que : *la création de liens mentaux* (association, classification ou contextualisation), *l'utilisation des images et des sons* (représentation des sons en mémoire, établissement d'un champ sémantique ou utilisation des images), *la révision régulière des acquis*, ou *l'utilisation des actions* (association d'actions physiques ou de techniques mécaniques afin d'aider le système mnémonique).
- **Les stratégies cognitives** facilitent le traitement de l'information linguistique et la production de la parole. Elles sont utilisées pour créer et réactiver les modes mentaux internes et pour recevoir et produire des messages dans la L2. Ce sont des techniques conscientes adoptées par l'apprenant pour développer sa compétence et sa performance langagière incluant entre autres *la pratique de la L2* (répétition, combinaison ou communication en situation authentique), *la réception ou l'émission des messages*, *l'analyse et le raisonnement* (comparaison interlinguale, traduction ou transfert), la création des structures (prise de notes, résumé ou soulignement).
- **Les stratégies compensatoires** quant à elles sont utilisées pour surmonter les lacunes langagières dans les connaissances ou dans la performance afin d'assurer la communication ou la compréhension. En effet, en cas de blocage l'apprenant *devine intelligemment* (par l'utilisation d'indices contextuels ou situationnels) ou *compense ses faiblesses à l'oral et à l'écrit* (en utilisant la L1, en inventant des mots, en paraphrasant, en mimant ou en utilisant des stratégies d'évitement -éviter la communication, choisir le sujet de conversation et ajuster ou modifier le message-).

Par ailleurs, Oxford énumère aussi trois catégories de stratégies indirectes :

- **Les stratégies métacognitives** regroupent les connaissances que possèdent les apprenants sur leurs procédés d'apprentissage de la langue. Afin de gérer le processus d'apprentissage, ces stratégies se déploient sous forme de techniques telles que : *centrer ses apprentissages* (préparer une activité future en préparant le vocabulaire, accorder une attention particulière à la tâche à effectuer et/ou sélective en décidant à l'avance les points sur lesquels se focaliser, postposer la phase de production au profit de la phase d'écoute ou de compréhension à l'audition), *planifier et aménager ses apprentissages* (sensibiliser à la technique d'apprentissage d'une langue, permettre aux apprenants d'échanger sur leurs bonnes pratiques d'apprentissage d'une langue, organiser un environnement de travail adéquat, ou définir des objectifs d'apprentissage par compétence (compréhension à l'audition, production orale, production écrite, compréhension à la lecture), ou chercher des opportunités de pratique pour chaque compétence langagière ; ou enfin *évaluer ses apprentissages* (auto-évaluer ses progrès dans chaque compétence langagière…)
- **Les stratégies affectives** servent à réguler des émotions liées à l'apprentissage. Elles permettent aux apprenants de gérer des émotions comme celles de confiance, de motivation d'anxiété, d'auto-encouragement, ou encore de gestion de son corps.
- **Les stratégies sociales** sont des techniques de coopération ou de négociation avec les partenaires impliqués dans le processus d'apprentissage. Elles servent à apprendre par le biais d'un contact avec les autres en *posant des questions* (pour obtenir des explications, informations, éclaircissements ou pour être corrigé), en

coopérant avec les autres (des pairs ou des locuteurs natifs) ou en *cultivant l'empathie* (pour s'ouvrir aux autres cultures ou aux sentiments d'autrui).

La précédente présentation du classement des stratégies d'apprentissage par Oxford, rend compte, avec les 62 stratégies recensées, de la majorité des dénominations données aux types de stratégies à partir desquelles les chercheurs se sont inspirés. En effet, pour établir des modèles plus subtiles, nombreux sont les chercheurs qui se sont basés sur la classification d'Oxford. Néanmoins, comme le fait remarqué Cyr (1998 : 35), étant la plus longue et la plus détaillée, même si la classification d'Oxford permet une analyse relativement fine pour le chercheur, elle rend l'utilisation pédagogique du classement fastidieuse. Dans ce sens, O'Malley & Chamot trouve que ce type d'inventaire extensif pose problème de par son manque de référence aux théories de l'apprentissage, son manque à cerner les stratégies les plus importantes et les plus productives et aussi le chevauchement entre les sous-catégories (O'Malley & Chamot, 1990 : 103, cité par Cyr, 1998 : 34). De ce fait, sans pour autant négliger l'apport considérable d'Oxford dans la diffusion des connaissances sur les stratégies d'apprentissage dans le domaine de la didactique des L2, le point qui suit expose la classification de Rubin dans le but de cerner plus le cadre de référence taxonomique des stratégies.

3.2. La classification de Rubin (1989)

Les travaux de Rubin ont été fortement marqués par les données de la psychologie cognitive. S'inspirant solidement des travaux d'Anderson (1981, 1983), Rubin propose en 1989, une classification des stratégies d'apprentissage en langue étrangère qui reflète les étapes de la construction du savoir : *la phase cognitive, la phase associative et en dernier lieu la phase d'automatisation de la langue*.

En outre, Cyr (1998 : 35) considère que -même si elle ne souligne pas explicitement l'importante différence entre les stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives- de par sa présentation d'un modèle facilement compréhensible de ce que sont les stratégies d'apprentissage, la classification de Rubin est la plus analytique et descriptive. Dans ce sens, en distinguant les stratégies directes (celles qui contribuent directement à l'apprentissage) des stratégies indirectes (celles qui permettent l'apprentissage sans y contribuer directement), elle répertorie dans la catégorie des stratégies directes celles qui se rapportent au *processus de compréhension ou de saisie des données* (telles que : les stratégies de clarification et de vérification, les stratégies de devinement ou d'inférence, les stratégies de raisonnement déductif et les stratégies de ressourcement) d'autres qui se rapportent au *processus d'entreposage ou de mémorisation* (telles que les stratégies de mémorisation) et enfin celles qui se rapportent au *processus de récupération et de réutilisation* (telles que : les stratégies de pratique et les stratégies d'autorégulation). Quant aux stratégies indirectes, Rubin y inclut les stratégies sociales qui donnent l'occasion aux apprenants de pratiquer socialement leur savoir de la langue (telles que : initier des conversations avec ses pairs, participer à des événements socioculturels, demander de l'aide à ses collègues, son professeur ou aux locuteurs natifs).

Par ailleurs, les classifications de Rubin mettent l'accent sur le rôle de la mémoire dans la construction des connaissances en L2. Elle cite, par exemple, des stratégies mnémoniques basées sur des relations phoniques, sémantiques, sensorielles, l'association des mots à des contextes spécifiques d'emploi et à des images, et aussi la pratique mentale des éléments linguistiques. Elle touche aussi à un point important qui concerne l'utilisation des éléments linguistiques mémorisés par l'apprenant. Il s'agit des procédés de rappel au niveau desquels elle incorpore des stratégies de communication comme se parler à soi-même, imiter des locuteurs compétents, s'auto-corriger pendant la production, et quelques stratégies sociales comme demander des points d'éclaircissement afin de mieux planifier sa réponse. En résumé, la classification de Rubin, permet de dégager clairement trois types distincts de

stratégies : les stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication et les stratégies sociales.

3.3. La classification d'O'Malley & Chamot (1990)

S'inspirant fortement des recherches en psychologie et en éducation, O'Malley & Chamot, en se référant comme Anderson (1981, 1983) à deux catégories de connaissances (déclaratives et procédurales), définissent les stratégies d'apprentissages comme des connaissances procédurales qui renvoient aux savoir-faire. Cyr (1998 : 10) certifie que c'est par le biais de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, particulièrement chez O'Malley & Chamot et leurs collaborateurs, que l'on voit s'opérer un lien entre les nouvelles données des sciences cognitives et la didactique des langues. En effet, ayant recours à une base théorique en acquisition des L2 et en psychologie cognitive, O'Malley & Chamot ont répertorié 26 stratégies réparties selon trois grandes catégories. Leur classification est considérée parmi toutes les typologies comme la plus synthétique, la plus rigoureuse et la plus solidement ancrée dans les concepts et la théorie de la psychologie cognitive ainsi que plus pratique et plus facile à manier pour les enseignants de L2 qui s'intéressent aux stratégies de leurs apprenants. Dans ce sens, Cyr fait remarquer que :

> « De prime abord, ce modèle peut paraître aux enseignants de L2 comme étant plus aride, plus théorique et plus éloigné de la salle de classe. Cependant, lorsqu'on y regarde de plus près, on s'aperçoit qu'il est plus facile à manier, plus opérationnel ou utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une L2 » (1998 : 38).

Avec leur modèle en 1990, O'malley & Chamot (cité par Cyr 1998 : 38) postulent que les stratégies d'apprentissage peuvent être réparties en trois catégories : *les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives*.

- **Les stratégies métacognitives** impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation. Elles supposent : l'anticipation ou la planification, l'attention générale, l'attention sélective, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification d'un problème (cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante) et l'autoévaluation (évaluation des résultats de son apprentissage par rapport à un niveau seuil quand ce dernier est accompli).
- **Les stratégies cognitives** impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Elles supposent : la pratique de la langue, la répétition, l'utilisation de ressources (ou recherche documentaire), le classement ou le regroupement, la mémorisation (et ses techniques mnémoniques dont l'imagerie, la représentation auditive, la méthode par mot-clé, etc.), la prise de notes, la déduction ou l'induction, la substitution, l'élaboration, le résumé, la traduction (ou comparaison avec la L1), le transfert des connaissances et l'inférence.
- **Les stratégies socio-affectives** impliquent l'interaction avec les autres personnes (locuteurs natifs ou pairs), dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. C'est une sorte de collaboration qui favorise l'appropriation de la langue cible et qui permet à l'apprenant de gérer la dimension affective personnelle de son apprentissage. Elles renvoient à : la clarification/vérification (en vue de solliciter chez un locuteur natif ou son professeur des explications ou des reformulations), la coopération (interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème), le

contrôle des émotions et l'auto renforcement (se motiver, se parler à soi-même ou se rassurer concernant sa progression ou pour réduire le stress associé à l'accomplissement d'une tâche ou d'un acte de communication).

Les trois catégories citées ont permis aujourd'hui de comprendre beaucoup de choses sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, surtout en ce qui concerne les processus cognitifs des apprenants. Étant la plus synthétique, c'est ce dernier paradigme taxonomique qui régit actuellement les recherches qui ont pour but d'identifier, de classer et de répertorier les stratégies d'apprentissage.
Outre ces classifications, de nombreuses typologies peuvent être rencontrées dans la littérature sur les taxonomies des stratégies selon qu'elles mettent l'accent sur la dichotomie stratégies d'apprentissage/stratégies de communication ou celle de stratégies d'apprentissage/stratégies d'utilisation de la langue.
Les différentes classifications qui viennent d'être exposées mettent en lumière la grande variabilité taxonomique des stratégies d'apprentissage ce qui souligne la difficulté à s'accorder pour un cadre de référence taxonomique unique.

Pour conclure

À travers cet article, il ne s'agit nullement de prétendre présenter d'une manière exhaustive un cadre de référence de la notion de « stratégies d'apprentissage », mais de présenter la problématique définitionnelle et taxonomique rencontrée dans ce champ de recherche afin de prendre en considération la variabilité notionnelle qui est alimentée par les positionnements différents selon deux paradigmes : la didactique des L2 et la psychologie cognitive.
Néanmoins, il y a lieu de préciser la variabilité définitionnelle et taxonomique des stratégies d'apprentissage dans l'espace didactique afin de faire le point et d'envisager les différents facteurs qui gravitent autour de la définition des stratégies d'apprentissage en langues étrangères et de leurs taxonomies.
Par ailleurs, tout positionnement épistémologique relatif à cette notion qui se veut un cadre de référence pertinent, devrait se situer du côté des consensus définitionnel et taxonomique. Ainsi, deux éléments sont à souligner : d'un côté toutes les définitions précédentes convergent vers des points communs qui peuvent être résumés sous l'angle de paramètres primordiaux tels que : la précision de l'objectif visé, la mobilisation de plusieurs processus cognitifs et la capacité de choisir la bonne action afin de réaliser un but ; et d'autre côté, il s'agit d'être conscient des éléments taxonomiques car les différentes classifications peuvent se croiser.

Bibliographie

Atlan, J. 2000, « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environement des TICE », *ALSIC,* 3, 1, pp. 109-123.
Bégin, C. 2008, « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation,* 34, 1, pp. 47-67.
Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.
Conseil de l'europe, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,* Paris, Didier.
Cuq, J.-P., & Gruca, I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et second,* Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
Cyr, P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage,* Paris, CLE International.
Degache, C., 2000, novembre 5-6, « La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique », *ACEDLE, « La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6 ème colloque »* , pp. 147-159.
Holtzer, G., 2000, « Stratégie d'apprentissage une notion en mouvement », *Didactique comparée des langues et études terminologiques : LangÉd, 4*.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A., 1978, *The good language learner,* Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
Narcy, J.-P., 1990, « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage? », *Learning styles*, pp. 89-106.
O'Malley, J.-M., & Chamot, A., 1990, *Learning strategies in second language acquisition,* Cambridge University Press.
Oxford, R., 1990, *Language learning strategies : What every teacher should know,* Newbury House.
Puren, C., 1995, « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », *Le Français dans le Monde*, pp. 36-41.
Richterich, R., 1996, « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », dans Holec H., Little D., & Richterich R., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues,* Conseil de l'Europe, pp. 41-76.
Rubin, J., 1987, « Learner Stratetigies : theoretical assumptions, research history and typology », *Learner Strategies in language Learning*, pp. 15-30.
Tardif, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive,* Montréal, Les Editions Logiques.
Vergon, C., 2000, « Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords », *Didactique comparée des langues et études terminologiques : LangÉd, 4*.
Wenden, A., 1987, « Concenptual background and utility » dans Wenden A. & Rubin J., *Learner strategies in language learning*, Prentice-Hall International, pp. 3-13.
Wenden, A., & Rubin, J., 1987, *Learner strategies in language learning,* Prentice-Hall International.

OÙ EN EST-ON AVEC L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN GRÈCE ? / HOW FAR HAVE WE GOTTEN WITH FRENCH PRONUNCIATION TEACHING IN GREEK ELEMENTARY SCHOOLS? / ÎN CE STADIU SE AFLĂ PREDAREA PRONUNŢIEI ÎN LIMBA FRANCEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN ŞCOALA PRIMARĂ DIN GRECIA[1]

***Résumé**: Le présent article consiste en un dépouillement et en un recensement des résultats d'une enquête réalisée auprès d'enseignants de FLE au primaire grec. Son objectif est de faire le point sur l'enseignement de la prononciation du FLE à l'école primaire en Grèce. Les résultats obtenus ont montré que les enseignants s'investissent dans l'enseignement de la compétence phonologique, qu'ils peuvent repérer et enregistrer les erreurs d'élèves n'ayant pas tous la même langue maternelle mais qu'ils n'ont pas tous le savoir didactique pour intervenir. Le besoin d'une formation centrée sur une démarche d'enseignement de la prononciation structurée, le choix d'activités correctives appropriées et des techniques de correction s'avère, toujours d'après les résultats de cette enquête, nécessaire.*

***Mots-clés**: prononciation, primaire, démarche d'enseignement, activités de phonétique, perception, production, attitude des élèves face à l'erreur, sensibilisation, intégration auditive, fixation.*

***Abstract**: In this article, we present an overview of a survey conducted among FSL teachers in selected primary schools in Greece. The purpose of this article is to account for all aspects of teaching French pronunciation in FSL classes at the primary school level. The results of the survey demonstrate that teachers are fully committed in teaching phonological skills, in identifying and registering pronunciation errors, regardless of the fact that their students come from different ethnic backgrounds and do not share the same mother tongue. The research also revealed that, regardless of their ability to identify and register pronunciation errors, FSL teachers do not necessarily possess the appropriate didactic know-how to address these problems. Our survey highlights the need to provide specialized training to FSL teachers, based on a structured approach for teaching pronunciation through remedial activities and diversified techniques.*

***Key words**: pronunciation, primary education, teaching approach, pronunciation activities, perception, production, students' attitudes to errors, awareness, auditory integration, anchoring.*

Introduction

L'objectif du présent article est de décrire et de commenter la situation dans laquelle se trouve l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère (désormais FLE dans le texte) à l'école primaire en Grèce. Les professeurs consacrent-ils du temps à l'enseignement de la prononciation ? Ont-ils un savoir qui leur permette de diagnostiquer, d'enseigner et/ou corriger les erreurs de prononciation de leurs élèves ? Ont-ils les outils nécessaires et appropriés pour ce faire ? S'adressent-ils à un public homogène ? Savent-ils introduire une typologie d'activités adéquates à l'enseignement de la prononciation dans un processus plus complexe de l'enseignement de l'oral ? Quelle est l'attitude des élèves apprenant le français face à l'enseignement de la prononciation ? Quelles sont les erreurs de prononciation que commettent les élèves ?

Autant de questions auxquelles nous avons essayé de répondre au moyen d'une enquête que nous avons réalisée auprès de professeurs du primaire enseignant le FLE dans des écoles d'Attique (d'Athènes et du Pirée). Pour la réalisation de cette enquête, nous nous sommes adressé par courriel à 196 professeurs du primaire (leurs adresses électroniques nous ont été données par leurs conseillers scolaires) à qui nous avons demandé de

[1] Maria Patéli, Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Grèce, mapateli@frl.uoa.gr

compléter un questionnaire en ligne, relatif aux objectifs de la recherche. Ce questionnaire, constitué de 15 questions fermées et de 8 questions ouvertes, garantissait l'anonymat et son traitement assurait la fidélité des résultats statistiques.

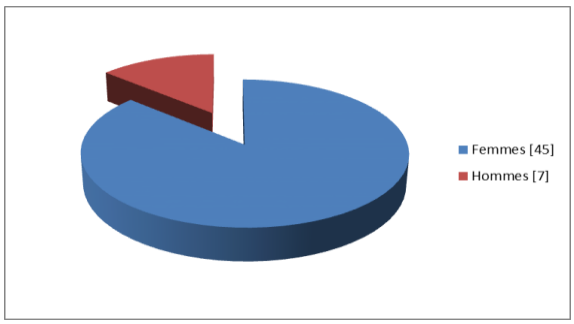
La collecte des données nous a permis de nous faire une idée sur la situation actuelle de l'enseignement de la prononciation à l'école primaire par le biais des représentations des enseignants sur leur enseignement. Nous espérons que ceux qui ont participé à l'enquête ont pu, par la même occasion, au moyen des réponses qu'ils ont données, auto-évaluer leur prise de position face au développement de la compétence phonologique au primaire.

Sur 196 professeurs seulement 52 ont répondu. Serait-ce peut-être là un indice prouvant que l'enseignement de la prononciation reste, encore de nos jours, un sujet malaisé pour les enseignants ?

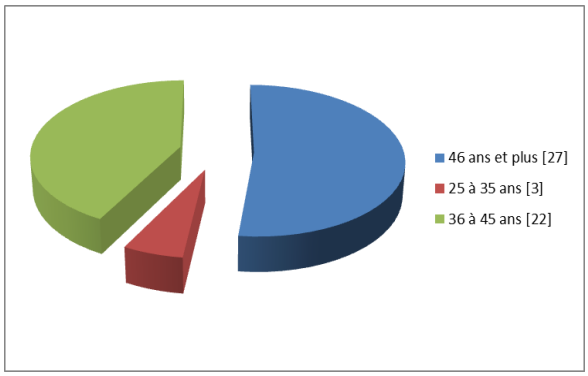
Les résultats de la recherche

Le profil des enseignants ayant répondu au questionnaire

La majorité des enseignants ayant participé à notre enquête sont de sexe féminin. Des 52 enseignants, 45 étaient des femmes (86,5 %) et 7 seulement des hommes (13,5 %), (voir graphique *infra*) prouvant ainsi que, depuis toujours, le métier de l'enseignant de FLE était un privilège féminin **(Q1)**.

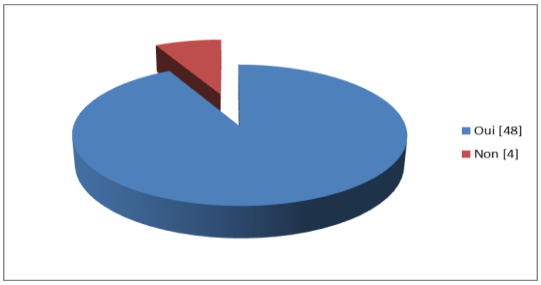


Plus de la moitié des enseignants (51,9 %) ont 46 ans et plus, (voir graphique *infra*), 42,3 % ont entre 36 et 46 ans et seulement un 5,8 % a entre 25 et 35 ans **(Q2)**.

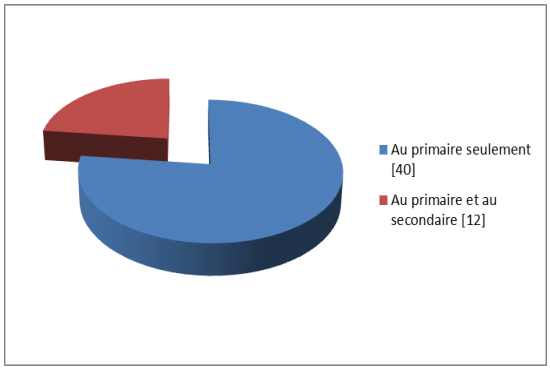


48 % des enseignants (seulement 25 enseignants ont répondu à cette question) ont une expérience didactique de plus de 20 ans, 36 % entre 10 et 20 ans et seulement 12 % dispose d'une expérience d'enseignement inférieure à 10 ans **(Q3)**. Tous ont un savoir sanctionné par un diplôme universitaire correspondant à 4 années d'études puisque 55,8 %

d'entre eux sont titulaires d'un Diplôme Universitaire de Langue et Littérature françaises[1], 40,4 % possèdent un Master 2 alors que 3,8 % ont un Doctorat **(Q4)**. C'est cette formation universitaire qui explique, en partie, que 92,3 % des enseignants ont répondu qu'ils avaient suivi des cours de phonétique durant leur formation initiale à la faculté des Lettres et seulement le 7,7 % ont répondu ne pas avoir reçu une formation en phonétique comme l'illustre le graphique *infra* **(Q5)**.



76,9 % de ceux qui ont répondu au questionnaire (voir graphique *infra*) enseignent le FLE au primaire alors que 23,1 % enseignent à la fois au primaire et au secondaire **(Q6)**.



Parmi ceux qui enseignent au primaire, 98,1 % enseignent aux deux dernières classes (5ème et 6ème) alors que 1,9 % enseigne le français uniquement à la 5e classe (avant dernière du primaire)[2] **(Q7)**.

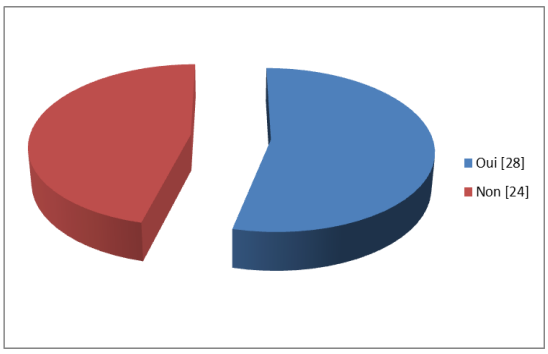
Le profil des élèves tracé par leurs enseignants

La réponse à la question si le grec était la langue 1 des élèves **(Q8)** nous permet d'extraire des renseignements intéressants quant aux interférences entre le système phonologique de la langue maternelle des élèves et celui de la langue cible qu'est le français. Ainsi, 53,8 % ont répondu positivement et 46,2 % négativement (voir graphique *infra*). Le fait qu'un très grand pourcentage d'élèves n'a pas le grec comme langue première peut avoir des incidences sur le diagnostic de l'erreur phonologique commise par l'élève et sur son analyse. Ainsi, la source de l'erreur peut avoir une origine différente pour les élèves qui ont ou qui n'ont pas le grec comme langue 1. Diagnostiquer et analyser

[1] Le « Ptychio » délivré par le Département de Langue et Littératures françaises correspond à 4 ans d'études et est équivalent à l'ancienne Maîtrise.

[2] Le primaire grec comprend six classes et l'enseignement du FLE a lieu aux deux dernières, la 5e et la 6e.

l'erreur devient une tâche importante pour l'enseignant qui n'a pas de public homogène puisque le choix du traitement correctif de l'erreur variera en fonction du crible phonologique de la langue maternelle de chaque élève.



Outre le grec, la langue qui vient en tête c'est l'albanais, mentionné 21 fois, en deuxième position le russe, mentionné 11 fois (10 pour le russe et 1 pour l'ukrainien), alors qu'en troisième position coexistent le roumain, mentionné 7 fois (6 pour le roumain et 1 pour le moldave), et l'arabe, mentionné également 7 fois. Viennent ensuite le polonais (mentionné 4 fois), l'arménien (3 fois), le français et l'indien de l'Inde (2 fois) ; enfin, le hollandais, le bengali, le bulgare, l'anglais, le pakistanais et l'espagnol, mentionnés respectivement une seule fois **(Q9)**.

Les outils de l'enseignant

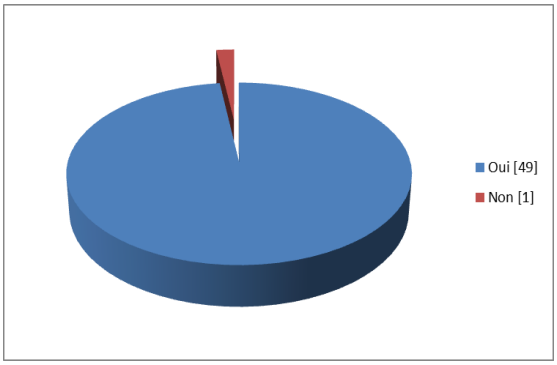
La majorité des enseignants utilisent pour l'enseignement du FLE au primaire le manuel *Copains Copines*[1]. On remarque que la compétence phonologique est traitée dans toutes les unités des deux modules du manuel aussi bien au niveau 1 qu'au niveau 2. Les activités de phonétique proposées sont plus nombreuses au niveau 1 qu'au niveau 2 et leur typologie est variée sans toutefois respecter l'ordre structuré d'une démarche d'enseignement allant de la perception à la reproduction des sons et schémas mélodiques. En deuxième position, il y a le manuel *(Le nouveau) mon ami* ; en troisième position on trouve *Les petites canailles*, alors qu'en quatrième position il y a les manuels *Génial*, *Le tour de France*, *À ton tour*, *Arthur et Lilou*, et *Vitamine*. Enfin, les manuels *Zig-Zag*, et *Formidable* sont classés en dernière position **(Q10)**.

96,2 % des enseignants se servent d'activités qui font développer la compétence phonologique de leurs élèves et seulement 3,8 % ne s'en servent pas (voir graphique *infra*) **(Q11)**. Ces derniers ont justifié leur réponse **(Q12)** en disant qu'ils n'avaient pas le temps pour enseigner la compétence phonologique. Les enseignants constatent que les deux heures de cours de français, par semaine, et la très courte durée de la séance des cours ne suffisaient pas pour enseigner toutes les compétences langagières. De ce fait, ils finissaient par négliger la compétence phonologique. Une autre raison évoquée par ceux-ci, c'est qu'ils n'avaient pas le manuel approprié et que les élèves ne coopéraient pas (soit parce qu'ils n'étaient pas intéressés soit qu'ils étaient fatigués vu que le cours de français avait lieu à la dernière heure, soit parce qu'ils étaient très agités).

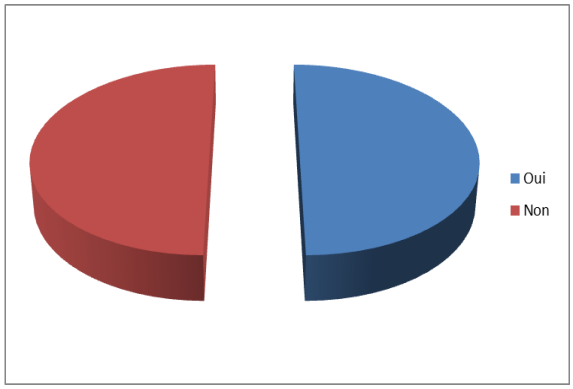
Parmi ceux qui font des activités phonologiques en classe (50 enseignants), tous ont répondu que le manuel qu'ils utilisaient en classe avait des activités consacrées à l'enseignement de la phonétique et 49 d'entre eux (soit 94,2 %) qu'ils s'en servaient pour

[1] Éditions Trait d'Union (maison d'édition grecque).

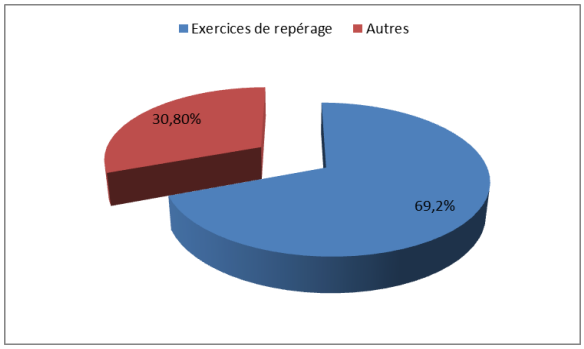
l'enseignement de la prononciation. Un seul enseignant (1,9 %) ne s'en sert pas parce que selon ses dires son manuel n'en possède pas (voir graphique *infra*).

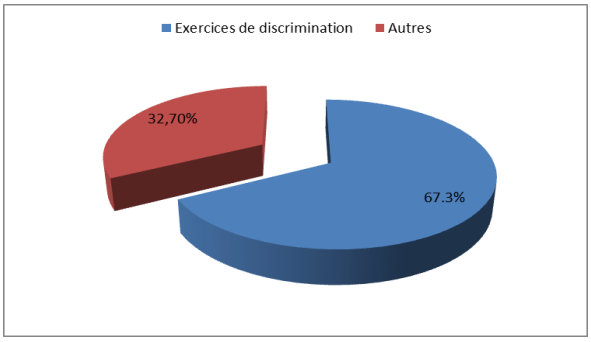


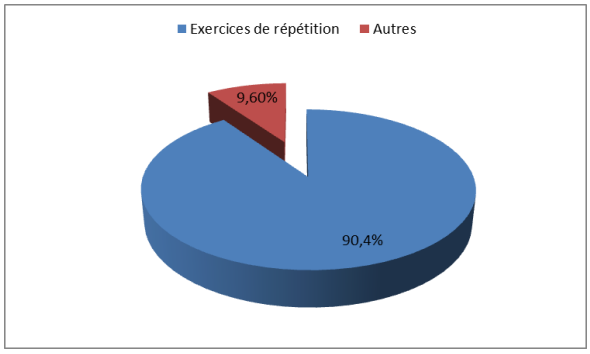
Parmi ceux qui utilisent des activités phonétiques en classe, la moitié se contente des activités du manuel et l'autre moitié fait des activités de phonétique en plus de celles du manuel (voir graphique *infra*).



Celles-ci sont puisées, d'après les réponses des interviewés, dans d'autres manuels contemporains ou plus anciens, dans des livres de phonétique (*Sons et Intonation, Phonétique Progressive du français*) et dans des sites électroniques spécialisés dans la phonétique ou dans *You tube*. D'autres en créent tous seuls et il y a même des professeurs qui les fabriquent en fonction des difficultés diagnostiquées chez leurs élèves. Ce qui est important, c'est que les professeurs qui se servent d'activités de phonétique en plus de celles du manuel le font soit pour l'enrichir soit parce qu'elles visent un objectif phonétique qui n'est pas le même que celui proposé dans l'unité, soit parce qu'elles ne sont pas représentatives d'une démarche d'enseignement structurée. Il y en a également ceux qui puisent des activités dans des chansons montrant ainsi qu'ils confondent type d'activité et outil d'enseignement, puisque la chanson est un outil qui peut servir à la création d'activités **(Q 13+14+16+17)**. Nous constatons également que 48,1 % des enseignants utilisent équitablement les activités de perception et celles de (re)production contre 28,8 % qui font plus d'activités de (re)production et 13,5 % qui préfèrent les activités de perception **(Q18)**. Les exercices de discrimination sont moins choisis (67,3 %) que les exercices de repérage (69,2%) alors que les exercices de répétition sont le plus fréquemment utilisés en classe (90,4 %) pour l'enseignement de la prononciation (voir graphiques *infra*) **(Q19)**.







Démarche suivie par les enseignants pour l'enseignement de la prononciation

La réponse à la question **15** a été révélatrice d'un état de choses. Cette révélation nous rend sceptique quant à la formation en phonétique que les enseignants de FLE ont ou devraient avoir. En effet, très peu d'enseignants ont compris que la démarche d'enseignement/apprentissage de la compétence phonologique suit un ordre bien structuré, allant de l'étape de perception à celle de la production par le biais d'activités spécifiques et appropriées. Dans ce sens, plutôt que d'inclure à chaque fois les activités de leur manuel, en fonction de leur typologie, dans une phase de sensibilisation, d'intégration auditive et de fixation, il y a des enseignants qui

- clôturent l'unité du manuel par la compétence phonologique ; en d'autres termes, ils font ces activités à la fin seulement de chaque unité (soit notamment parce que c'est là qu'elles sont placées par les auteurs soit parce qu'ils accordent peu d'importance à la phonétique et décident de la traiter à la fin après toutes les autres

compétences linguistiques), et dans l'ordre présenté par le manuel, qui tient rarement compte d'une démarche bien ordonnée ;

• focalisent leur enseignement directement sur des activités de type *écoutez et répétez*. Les élèves donc écoutent un modèle, que ce soit un enregistrement, une chanson ou un texte/dialogue du manuel lu par l'enseignant, et ils répètent d'après ce modèle. Or, ce type d'activité de répétition est prévu normalement pour fixer un phénomène phonétique, une activité utilisée dans l'étape de reproduction. Nous voyons ainsi que toute l'étape visant l'acquisition du phénomène phonétique au niveau de la perception est absente de leur démarche d'enseignement. Une démarche qu'ils ne maîtrisent pas ce qui émane également du fait qu'ils suivent les activités de leur manuel dans l'ordre qu'elles y apparaissent. Par exemple, dans le manuel *Copains Copines*, qui est le manuel le plus utilisé par les enseignants du primaire (voir supra), la typologie des activités est variée sans qu'elle ne respecte toutefois l'ordre structuré d'une démarche d'enseignement allant de la perception à la reproduction des sons et schémas mélodiques ;

• se contentent d'expliquer les règles de prononciation ou les différences phonologiques entre les sons et se servent, par la suite, des activités du livre pour leur fixation ;

• se servent de la lecture et de l'identification orthographique du son comme moyen d'enseignement du nouveau son. Or, la correspondance son/graphème et la prononciation du son à partir du graphème peut (selon Renard) conduire inconsciemment l'apprenant et surtout le débutant à articuler en rapport avec sa langue maternelle. Or, la prononciation de la langue cible par le crible de la langue maternelle ne donne pas toujours de bons résultats de prononciation. Par ailleurs la lecture s'inscrit plutôt dans la phase de fixation et l'étape de reproduction ;

• n'enseignent pas mais corrigent la mauvaise prononciation de leurs élèves en reprenant immédiatement l'erreur et en la remplaçant par la bonne prononciation ;

• suivent le modèle « écouter-répéter-trouver » la transcription orthographique du son étudié ;

• font les activités en respectant les conseils donnés dans le guide pédagogique ; à signaler que le guide explique surtout comment aborder les activités et ne les introduit pas dans une démarche.

Il faut tout de même mentionner que parmi les interviewés il y a eu des enseignants qui

• suivent un ordre plus structuré dans leur enseignement en commençant par le repérage, en passant par la fixation avant de finir par une production orale sous forme de jeux de rôles ;

• commencent par diagnostiquer les erreurs phonologiques de leurs élèves au moyen de la lecture du dialogue proposé par le manuel (la lecture sert d'activité de diagnostic et pas de fixation), font des exercices de repérage et de discrimination et finissent par des exercices de répétition **(Q15)**.

La réaction/attitude des élèves face à l'enseignement de la prononciation en classe

La réponse des enseignants à la question comment leurs élèves envisagent l'enseignement de la prononciation est révélatrice de la situation actuelle de l'enseignement de la prononciation dans les classes du primaire. L'attitude des élèves est décrite à travers le crible du regard de leurs professeurs qui reconnaissent en cette attitude leur propre effort et implication dans l'acquisition de la compétence phonologique. D'après les réponses données, les élèves, dans leur plus grande partie, ont une attitude positive face à l'enseignement de la prononciation qu'ils envisagent agréablement et avec beaucoup

d'intérêt. Cette attitude émane de l'approche agréable, ludique et encourageante de l'enseignant, de l'utilisation d'activités ludiques, et motivantes (fondées sur le jeu et le plaisir), du fait que la prononciation relève de l'oral et que les élèves ne se voient pas obligés d'écrire.

Par ailleurs, nous observons que le moment consacré à l'étude de la prononciation amuse les élèves surtout lorsqu'ils reproduisent en mimant la prononciation du modèle natif qu'ils écoutent. Ce mimétisme, les élèves le considèrent comme un jeu, comme un rôle théâtral, comme une récréation. Les particularités de la prononciation française et sa différente musicalité par rapport à leur langue maternelle est donc ressentie par les élèves et c'est ce qui les conduit (à notre avis) à plaisanter avec cette différence et à faire des commentaires sans toutefois refuser de s'investir au cours. Cette différence de sonorités entre les deux langues, ce nouveau paysage sonore qui attire leur attention et les intrigue, les conduit à mimer cette différence au moyen d'un rôle dans lequel ils ne sont plus eux-mêmes mais un Autre. Du coup, cette différente identité rend l'apprentissage de la prononciation plus détendu, éloigne la peur de l'inconnu et de l'erreur (puisque c'est quelqu'un d'autre qui commet l'erreur et pas eux) et renforce l'investissement de l'élève dans l'acte pédagogique.

Pourtant, et selon toujours les réponses des enseignants, cette différence de prononciation entre la langue maternelle et la langue cible provoque chez certains la honte et le refus de s'investir et d'apprendre et chez certains autres, l'envie de rigoler et de se moquer soit de l'effort de leurs camarades soit en caricaturant eux-mêmes la nouvelle prononciation. Cette dernière attitude caractérise, d'après l'enquête, plutôt un public de garçons que de filles qui, elles, sont plus sérieuses et appliquées dans leur apprentissage.

Des attitudes comme embarras, blocage et curiosité (à cause de la différence de prononciation), du sérieux (devant la difficulté de la tâche), hésitation et réticence devant cette difficulté et peur d'échouer (au début de leur apprentissage surtout), fatigue et découragement (surtout quand l'enseignant insiste énormément sur la correction de la prononciation) sont également représentatives de la façon dont les élèves considèrent l'apprentissage de la compétence phonologique **(Q20).**

Types d'erreurs commises par les élèves du primaire

La réponse à la question « Quels sont les sons du français que vos élèves perçoivent et/ou produisent mal ? » est fort intéressante. Il est à signaler que, pour les erreurs mentionnées dans cette enquête, nous nous fions au diagnostic des enseignants et à leur expérience en classe. Nous avons ainsi pu remarquer que dans leur écrasante majorité les erreurs commises par les élèves sont dues à la « non correspondance son/graphie ». C'est-à-dire que les élèves ne reconnaissent pas le son qui correspond aux graphèmes qu'ils lisent. Une remarque d'un enseignant en est assez révélatrice : « Tant que l'enseignement se fonde sur l'oral leur prononciation est satisfaisante, tant qu'ils entrent en contact avec la graphie, ils ont des difficultés à prononcer correctement ». Ceci révèle que l'enseignement des sons de la langue cible se fait au moyen de l'écrit ce qui est apparemment dicté par la typologie des activités que les enseignants trouvent dans leur manuel surtout s'ils suivent dans l'ordre les activités proposées par le manuel (c'est ce qui se produit selon leurs dires dans la question 15). Ceci montre également que de nombreux enseignants omettent de travailler sur la reconnaissance et la discrimination auditive des nouveaux sons, sur la répétition de phrases mais sans support écrit, sur le repérage et la fixation des sons et de leur graphie avant de passer à la lecture qui doit être l'étape finale du processus.

Ainsi, ils

- voient « en » et ils prononcent [ɛ̃] ou [ɛ+n] au lieu de [ã] ;
- voient « in » en début de mot, devant voyelle et ils prononcent [ɛ̃] au lieu de [i+n] ;
- ne savent pas comment prononcer les voyelles suivies d'une lettre nasale ;

• prononcent toutes les consonnes non prononcées en fin de mot et particulièrement le « s » final ;

• prononcent le « qui » et le « que » [kwi] et [kwɛ] respectivement, en d'autres termes, ils ne reconnaissent pas la correspondance des deux lettres « q » et « u » au son [k] ;

• confondent la prononciation du trigraphe « –eau » ou du digraphe « -au » qu'ils prononcent [ɛ] ou [ɛau] et [au] respectivement au lieu de [o], ex. *beau* prononcé [bɛ] au lieu de [bo], ils prononcent toutes les lettres, en d'autres termes ;

• ne reconnaissent la graphie correspondant aux semi-voyelles : ainsi la graphie « oi » est prononcée [o+i] et non [wa] ;

• hésitent sur la prononciation de la lettre « g ».

En ce qui concerne les erreurs les plus fréquemment commises par les élèves du primaire nous pouvons les regrouper comme suit :

[ʃ] est prononcé [s]
[ʒ] est prononcé [z]
[y] est prononcé [u]
[ã] est prononcé [a+n] ou [ɛ+n]
[ɛ̃] est prononcé [ɛ+n] ou [i+n]
[ə] et [ø] sont prononcés [ɛ] ou [o]
[u] est prononcé soit [o] soit [y]
[e] est prononcé [ɛ]

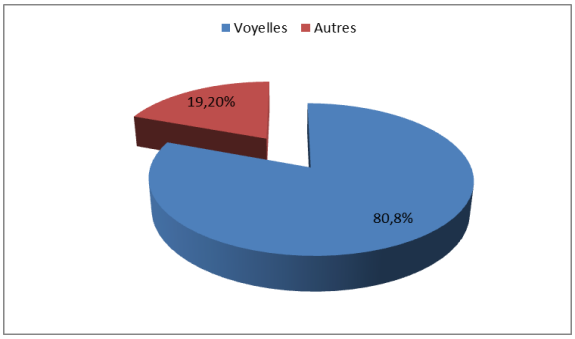
Aussi a-t-on pu relever certaines erreurs de prononciation dues à l'influence de l'anglais. Ainsi

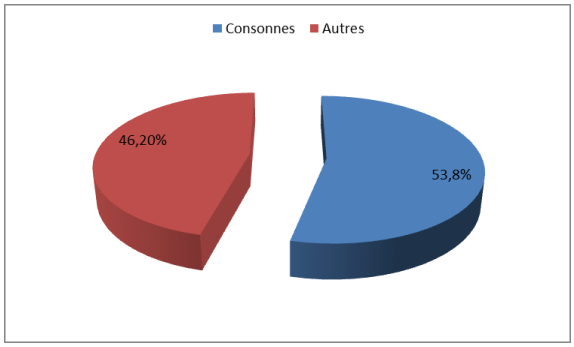
[ʒ] est prononcé [dʒ] et
[a] est prononcé [ɛi] ou [ɛ]
[ʃ] est prononcé [tʃ]
La lettre « i » est prononcée [ai] et
la lettre « e » comme [i]

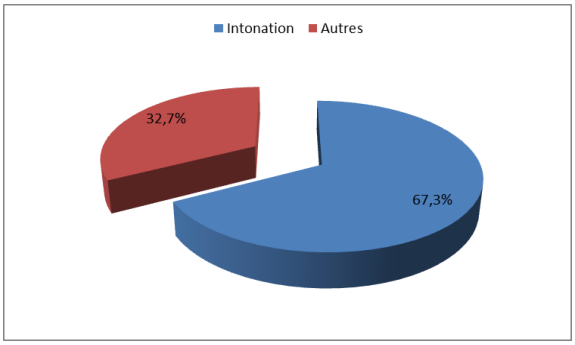
De toutes ces erreurs mentionnées, celles qui semblent se reproduire le plus souvent sont

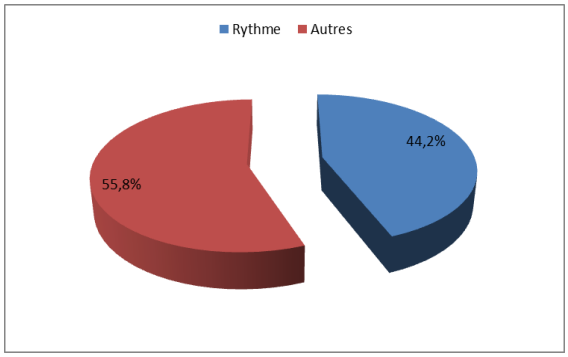
[ʃ] prononcé [s]
[y] prononcé [u]
[ə] prononcé [ɛ] **(Q22)**

Nous constatons également (d'après les graphiques ci-dessous) que les élèves, selon les dires des enseignants, commettent plutôt des erreurs de prononciation relatives aux voyelles (80,8 %) que des erreurs de prononciation relatives aux consonnes (53,8 %). Les erreurs concernant l'intonation priment également (67,3 %) sur celles qui concernent le rythme (44,2 %) **(Q21+23)**.

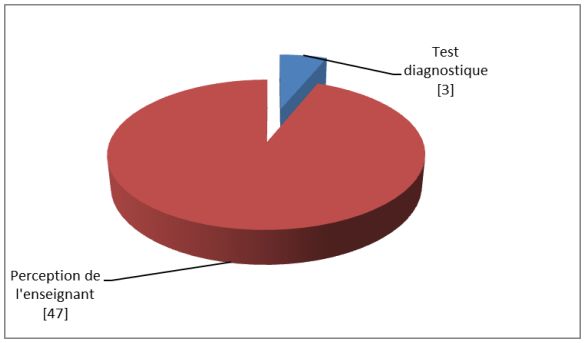








Notons enfin (voir graphique *infra*) que 90,4 % des enseignants diagnostique, d'après leur propre perception, les erreurs de prononciation de leurs élèves contre 5,8 % qui identifie les erreurs d'après un test diagnostique **(Q23)**.



Conclusion

Le dépouillement des réponses fournies à notre questionnaire nous a permis de faire le point sur l'enseignement de la prononciation au primaire. La faible participation des enseignants à l'enquête prouve que la prononciation et son enseignement constituent de nos jours aussi une idée tabou devant laquelle tous les enseignants ne se sentent pas à l'aise. Toutefois, nous pouvons être optimistes quant à l'avenir de l'enseignement de la prononciation en classe de FLE. Nos enseignants ont un profil universitaire allant du « Ptychio »[1] au Doctorat et un savoir en phonétique qu'ils appliquent en classe. Nombreux sont ceux qui s'investissent dans l'enseignement de la compétence phonologique en utilisant des activités conçues à cet effet et en y accordant du temps durant l'acte pédagogique, ce qui montre une sensibilisation à l'enseignement d'une compétence considérée, même de nos jours, comme le parent pauvre par rapport aux autres compétences linguistiques enseignées en classe.

Ce que nous observons également c'est que la démarche que les enseignants de FLE utilisent pour l'enseignement de la compétence phonologique n'est pas structurée et que les activités qu'ils proposent, dans leur majorité des activités de répétition, suivent l'ordre du manuel, un ordre, qui n'est pas, la plupart du temps, approprié à cet effet.

Pour combler cette lacune, une formation adéquate devrait être conçue et c'est à nous, formateurs de formateurs, de la mettre en place. Les enseignants devraient varier le choix des activités, mettre l'accent sur la bonne perception et travailler davantage sur celle-ci à l'aide d'activités de repérage et de discrimination. Ils devraient également insister sur la correspondance son/graphie puisque la transcription orthographique trouble l'apprenant dans la reconnaissance du son. Ce travail sur la phonie/graphie devrait suivre celui sur l'entraînement de la perception pour les raisons évoquées dans le corps de notre enquête.

D'autre part, et toujours d'après les réponses recueillies, nous devrons reconsidérer le rôle de l'enseignant dans l'enseignement de la prononciation. Celui-ci devra savoir rassurer l'élève, l'introduire de manière agréable dans les nouvelles sonorités, le faire décompresser, créer un climat de confiance, le désinhiber de sentiments nuisibles à son apprentissage.

Quant aux erreurs de prononciation, exceptées les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants ayant le grec comme langue 1 (le [ʃ] prononcé [s], le [y] prononcé [u], le [ə]/[ø] prononcé [ɛ]), celles qui sont les plus marquantes concernent les nasales qui sont prononcées dénasalisées (les interviewés n'ont nulle part mentionné s'il y a confusion quant au timbre de chaque nasale, par exemple entre [ã] et [ɛ̃], ou [ɔ̃]) et surtout la non identification du son par sa transcription orthographique. Pour le traitement de ces erreurs, il faut une approche particulière fondée sur une méthode de correction dépendant de la nature de l'erreur et là encore c'est à nous, formateurs de formateurs, d'intervenir.

Bibliographie

Patéli, M., 2002, *Didactique de la phonétique*, Patras, EAP, Unité 2.

Patéli, M., 2006, « Fiche pédagogique-phonétique », *Contact+*, nº 35 (septembre-octobre-novembre), p. 62-64.

Patéli, M., 2007, « L'enseignement de la phonétique au primaire : stratégies et techniques », *in* Proscolli, A. et Forakis, K. (dir.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques*. *Actes de la Journée d'étude du 21 octobre 2006*, Athènes, Presses de l'Université d'Athènes, p. 89-102.

Patéli, M., 2011, « Comment traiter et corriger une mauvaise prononciation des voyelles nasales : le cas du [ã] prononcé [ɔ̃] », *in* Delveroudi R., Papadaki M., Anastassiadi M.-C. & Patéli M. (dir.), *Croisements. Mélanges de didactique des langues-cultures étrangères, de linguistique et de traduction offerts à Pinélopi Calliabetsou-Coraca*, Athènes, Kardamitsa, p. 143-157.

[1] Équivalent de la Maîtrise

Patéli, M., 2014, « Exploitation pédagogique d'une chanson : Le cas des nasales [ã] et [ɛ̃]. Les Fleurs du bien de Pascal Obispo », *Contact+* (ISSN 1790-5680), nº 67, p. 46-50.
Patéli, M., 2015, « Enseigner et/ou corriger la nasale [∀] : techniques et outils », *Contact+* (ISSN 1790-5680), nº 68, p. 28-31.
Renard, R., 1971, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONETIQUE AU PRIMAIRE, EN GRÈCE

1.Sexe
- ☐Homme
- ☐Femme

2. Âge
- ☐25-35
- ☐36-45
- ☐46 et plus

3. Combien d'années enseignez-vous le FLE ?
……..

4. Êtes-vous titulaire de
- ☐Ptychio[1]
- ☐Master II
- ☐Doctorat

5. Avez-vous suivi des cours de phonétique durant votre formation initiale ?
- ☐Oui
- ☐Non

6. Enseignez-vous le FLE :
- ☐Seulement au primaire
- ☐Au primaire et au secondaire

7. Enseignez-vous le FLE
- ☐Seulement en 5e du primaire
- ☐Seulement en 6e du primaire[2]
- ☐Aux deux

8. Vos élèves ont tous le grec comme langue 1 ?
- ☐Oui
- ☐Non

9. Si non, quelle est la langue 1 de ces élèves ?
……..

10. Quel manuel utilisez-vous au primaire pour l'enseignement du FLE ?
……..

[1] Équivalent de la Maîtrise
[2] La 5e et la 6e classe sont les deux dernières classes du primaire

11. Faites-vous, en classe, des activités permettant à vos élèves de développer des compétences phonologiques ?

☐Oui
☐Non

12. Si non pourquoi ?

……..

(Au cas où vous ne feriez pas d'activités phonétiques/phonologiques, vous ne pourrez pas répondre aux questions suivantes. Je tiens, pourtant, à vous remercier pour le temps que vous y avez consacré.)

13.Dans le manuel que vous utilisez, y a-t-il des activités pour l'enseignement de la prononciation ?

☐Oui
☐Non

14.Si oui, utilisez-vous les activités du manuel pour l'enseignement de la prononciation ?

☐Oui
☐Non

15.Comment introduisez-vous ces activités dans la démarche d'enseignement de la prononciation ?

……..

16.Utilisez-vous des activités de phonétique supplémentaires en dehors de celles proposées par le manuel ?

☐Oui
☐Non

17. Si vous utilisez des activités supplémentaires, où les puisez-vous ?

……..

18a. Quel type d'activité de phonétique utilisez-vous ?

☐Des activités de perception ?
☐Des activités de production ?
☐Les deux ?

18.b. Lequel des deux types d'activités utilisez-vous le plus ?

☐Les activités de perception ?
☐Les activités de production ?
☐Les deux

19a. Quelle typologie utilisez-vous ? (Répondez pour chacune séparément) ☐·Activités de repérage ?

19b.
☐Activités de discrimination ?

19c.
☐Activités de répétition ?

20.Comment vos élèves réagissent-ils face à l'enseignement de la prononciation ?
……..

21a. Quelles sont les erreurs de prononciation que commettent vos élèves ?

☐·Concernent-elles la prononciation des voyelles ?

21b.
☐Concernent-elles la prononciation des consonnes ?

21c.
☐Concernent-elles l'intonation de la phrase ?

21d.
☐Concernent-elles le rythme de la phrase ?

22.Quels sons du français vos élèves perçoivent-ils et/ou produisent-ils mal ?
Par exemple, s'ils ne prononcent pas le son « u » comme dans le mot « rue » quel son produisent-ils ? « i » comme dans le mot « dit » ou « ou » comme dans le mot « tout » ? Ou autre ?
……..

23.De quelle manière repérez-vous les erreurs de prononciation de vos élèves ?
☐D'après ce que vous entendez ?
☐D'après un test diagnostique ?

POURQUOI L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE MET-ELLE À RUDE ÉPREUVE LES APPRENANTS ALGÉRIENS ? / WHY DOES FRENCH ORTHOGRAPHY RAISE SO MANY DIFFICULTIES TO ALGERIAN PUPILS? / DE CE ORTOGRAFIA FRANCEZĂ PUNE LA GREA ÎNCERCARE ELEVII ALGERIENI ?[1]

***Résumé**: Pédagogues, didacticiens et linguistes s'accordent sur le fait que les apprenants algériens éprouvent de grandes difficultés en matière d'orthographe française, c'est pourquoi nous nous sommes proposés de déceler les sources de ces difficultés. Notre ambition était d'améliorer les compétences orthographiques de ces apprenants et, par ricochet, la qualité de leurs écrits.*
***Mots-clés**: orthographe, erreur, norme, niveau de langue, FLE.*

***Abstract**: Pedagogues, didacticians and linguists agree that Algerian learners have great difficulties in French spelling that is why we proposed to identify the sources of these difficulties. Our ambition was to improve the spelling skills of these learners and, indirectly, the quality of their writings.*
***Keywords**: spelling, error, norm, language level, FFL.*

Introduction

Indubitablement, l'orthographe française interpelle tout le monde. Apprenants, parents, enseignants, cadres de l'Education nationale, chercheurs et autres ont tous un avis bien précis sur cette pomme de discorde. En effet, selon Manesse (2007 : 22), ladite orthographe est :

> « (…) le domaine le plus emblématique de l'école. N'importe quelle personne instruite (…) aura sans doute peu à dire de l'enseignement de l'algèbre ou de celui de la reproduction des champignons ; à coup sûr, en revanche, elle se prononcera sur l'orthographe, citant à profusion des expériences personnelles ou familiales, des souvenirs glorieux ou malheureux. C'est que l'orthographe est devenue un savoir populaire, que l'école a tant labouré et valorisé, qu'il mène sa vie hors d'elle : l'orthographe du français fait partie de ces pans de la culture scolaire investis par l'opinion publique, qui se passionne, bien ailleurs que dans le seul Hexagone, pour les émissions populaires qui la prennent pour héroïne : dictée de Pivot (19 ans d'existence !), Des chiffres et des lettres et autres jeux, tels que le Scrabble ».

L'idée de travailler sur ce savoir populaire (pour reprendre les propos de Manesse) nous est venue lors d'une discussion que nous avons eue avec des enseignants de français qui travaillaient dans le secteur de l'Education nationale. Ceux-ci ont vivement déploré le niveau orthographique de leurs apprenants. Ils nous ont affirmé que la quasi-totalité de ces derniers (même ceux inscrits en fin du cycle secondaire, i.e. les apprenants de troisième année) avaient des connaissances très fragmentaires en matière d'orthographe, malmenaient même les règles les plus rudimentaires de cette composante du code écrit et étaient handicapés par celle-ci. Cet état de fait a fortement attisé notre curiosité et a fait naître en nous l'ardente envie de nous y intéresser. Nous nous sommes alors posé la question de savoir quelles étaient les raisons qui le sous-tendaient.

Précisons que nous nous sommes penchés sur les problèmes orthographiques des apprenants de troisième année secondaire, c'est-à-dire des apprenants qui étaient arrivés au terme de leur cursus scolaire après dix années de confrontation au système graphique du français.

[1] Rima Redouane et Nabil Sadi, Laboratoire LESMS, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Bejaia, 06000 Bejaia, Algérie, rima.redouane@yahoo.fr, sadinabil@hotmail.com

1. Cadre théorique

L'orthographe française est scindée en deux ensembles : l'orthographe lexicale[1] et l'orthographe grammaticale[2].

1.1. Orthographe lexicale

L'orthographe lexicale est la représentation graphique des mots sans prise en compte des modifications qu'ils peuvent subir d'une phrase à l'autre. Cette orthographe réfère donc à la graphie des mots telle que donnée par les dictionnaires.

Comme elle n'est pas régie par des règles, l'orthographe lexicale est arbitraire. A titre d'exemples, parmi ses bizarreries :

> « « chapeau » avec « eau », « fenêtre »avec un accent circonflexe, « longtemps »avec des lettres qui ne se prononcent pas, « enfant »qui se termine avec un « t » ou encore « loup »avec un « p »alors que la femelle n'est pas une « loupe »» (Bernardin, 2005 : 3).

Cet arbitraire fait que ladite orthographe « (…) ne s'acquiert que par imprégnation, au coup par coup pourrait-on dire, puisque chaque mot exige un effort d'attention spécifique » (Chervel, 1973 : 87). En d'autres termes, selon Grevisse (cité par Alkhatib, 2013 : 6) :

> « L'orthographe lexicale (…) s'acquiert, dans une certaine mesure, par la connaissance de l'étymologie, mais elle relève avant tout de l'esprit d'observation : mémoire visuelle, mémoire auditive, mémoire musculaire concourent à graver dans l'esprit l'image de chaque vocable. Tel restera incurablement ignorant de l'orthographe aussi longtemps qu'il n'aura pas appris à observer la figure des mots. »

1.2. Orthographe grammaticale

> « (…) Quand nous parlons d'orthographe grammaticale, il s'agit de tout graphème qui, en situation d'écriture, demande à l'apprenant l'application d'une règle établissant une relation entre les mots d'une phrase, ce qui veut dire qu'il se retrouve dans l'obligation de recourir à ses connaissances déclaratives et procédurales de la grammaire pour effectuer l'accord requis. » (Nadeau citée par Mayard, 2007 : 26)

A la lecture de cette citation, nous déduisons, d'une part, que l'orthographe grammaticale résulte de la variation de certains mots selon leur apparition dans tel ou tel contexte phrastique, d'autre part, que la maîtrise de cette composante de l'orthographe française nécessite la connaissance des règles d'accord et la gestion de celles-ci selon cinq catégories : « le nombre (chat, chats), le genre (joli, jolie), la personne (mange, manges, mangent), le temps (mangerai, mangerais) et le mode (mangez, manger, mangé) » (Chervel, 1973 : 87).

Soulignons que le maniement des marques d'accord n'est pas chose aisée. La cause de cette difficulté est clairement expliquée par Brissaud et Bessonnat (2001 : 159) :

> « Aujourd'hui la grande difficulté, qui rend l'orthographe du français particulièrement opaque, réside dans le fait que sa morphologie est largement silencieuse : les marques ne s'entendent pas. Il s'ensuit que le scripteur privé du secours de l'oral pour décider de la distinction des lettres morphologiques le plus souvent muettes (-s, -t, -e, notamment) doit recourir à un calcul nécessairement couteux. Avec l'habitude, l'exposition à des patrons syntaxiques dominants va le conduire à traiter de manière automatisée la distribution des marques d'accord (…). »

[1] Egalement appelée « orthographe d'usage ».

[2] Egalement appelée « orthographe d'accord », « orthographe de règle » ou « orthographe de principe ».

2. Corpus

2.1. Population d'étude et type d'échantillon

Notre recherche porte, rappelons-le, sur les causes des difficultés rencontrées, en matière d'orthographe française, par les apprenants algériens de troisième année secondaire. Pour la collecte de notre corpus, nous avons sollicité, auprès de cette population, un échantillon de deux-cents apprenants inscrits au sein du lycée public Chouhada Chikhoune sis au chef-lieu de la wilaya de Bejaia. Ledit échantillon est un échantillon de convenance, dans le sens où il a été choisi exclusivement pour des raisons pratiques d'accessibilité.

Les apprenants[1] ayant pris part à notre enquête[2]avaient une moyenne d'âge de dix-neuf ans, six mois et vingt-huit jours. Parmi eux, cent-dix-huit étaient de sexe féminin et quatre-vingt-deux étaient de sexe masculin. S'agissant des filières dans lesquelles ils étaient inscrits, elles étaient au nombre de cinq : Lettres et Langues Etrangères (soixante-cinq apprenants), Sciences Expérimentales (soixante apprenants), Gestion et Economie (vingt-huit apprenants), Lettres et Philosophie (vingt-six apprenants) et mathématiques (vingt-et-un apprenants).

2.2. Instrument d'enquête

Nous avons interrogé notre échantillon d'apprenants au moyen d'un questionnaire. Notre choix s'est porté sur cet outil d'investigation plutôt que sur un autre, en l'occurrence l'entretien, en raison de la possibilité qu'il offre de toucher un nombre conséquent de sujets en un temps réduit. Voici les questions qu'il comporte :

1. A quoi associez-vous la langue française ?

○ A la culture
○ Au prestige
○ Au colonialisme
○ Au snobisme
○ Autre(s) (veuillez préciser)

2. Qui a joué le rôle le plus important dans votre apprentissage de l'orthographe française ?

○ L'école
○ Vos parents

3. Que faites-vous lorsque vous rédigez en français et que vous ne connaissez pas l'orthographe d'un mot ?

○ Vous ne l'utilisez pas
○ Vous l'utilisez

4. Les mots de la première colonne et ceux de la deuxième sont-ils orthographiés pareillement ou différemment ?

[1] Afin de recueillir des informations sur leur profil sociodémographique, nous leur avons demandé de remplir une fiche signalétique comportant des questions sur leur âge, sur leur sexe et sur leur filière scolaire.

[2] Elle a eu lieu en décembre 2015.

Mots de la première colonne	**Mots de la deuxième colonne**	**Mots orthographiés pareillement**	**Mots orthographiés différemment**
« La vie ? Un rien l'amène, un rien l'anime, un rien la mine, un rien l'emmène. » Raymond Queneau	« La vie ? Un rien l'amène, un rien l'anime, un rien la mine, un rien l'emmène. » Raymond Queneau		
Légendes d'automne	Légendes d'automne		
Le Taj Mahal	Le Taj Mahal		
L'Amour aux temps du choléra	L'Amour au temps du choléra		
L'Ile de Beauté	L'Ile de Beauté		
Comme ils disent	Comme ils disent		
Tout le monde en parle	Tout le monde en parle		
« On se réfugie dans ce que l'on ignore. On s'y cache de ce qu'on sait. L'inconnu est l'espoir de l'espoir. » Paul Valéry	« On se réfugie dans ce que l'on ignore. On s'y cache de ce qu'on sait. L'inconnu est l'espoir de l'espoir. » Paul Valéry		
Sur la route de Madison	Sur la route de Madison		
Le Pont des Soupirs	Le Pont des Soupires		
Les Misérables	Les Misérables		
Le toit du monde	Le toit du monde		
Mistral gagnant	Mistral gagnant		
Ça se discute	Ça ce discute		
« L'empathie est le talent le plus précieux de l'être humain. » Meryl Streep	« L'empathie est le talent le plus précieux de l'être humain. » Meryl Streep		
Un Monde meilleur	Un Monde meilleur		
Les Jardins suspendus de Babylone	Les Jardins suspendus de Babylone		
Orgueil et préjugés	Orgueil et préjugés		
La Venise du nord	La Venise du nord		
Formidable	Formidable		

5. Utilisez-vous fréquemment le langage SMS ?

○ Oui
○ Non

Soulignons que nous avons choisi de poser des questions fermées et semi-fermées, car, contrairement aux questions ouvertes, elles ne demandent pas des enquêtés un effort de

rédaction pour pouvoir y répondre et facilitent, par conséquent, la coopération de ces derniers.

Les questions sus-présentées ont chacune un objectif précis :

• La première question vise à faire émerger les représentations que notre public d'enquête se fait de la langue française et à déceler l'éventuel impact de celles-ci sur son niveau d'orthographe.

• La deuxième question cible l'évaluation du rôle joué par l'école algérienne dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française.

• La troisième question a pour but la détermination des stratégies orthographiques dont usent nos enquêtés.

• La quatrième question offre la possibilité de porter un jugement sur les capacités d'attention de notre public d'enquête.

• La cinquième question a pour objectif de mesurer les retombées de l'utilisation du langage SMS sur les compétences orthographiques de nos enquêtés.

2.3. Protocole d'enquête

Notre enquête a eu lieu, pendant des séances de cours, selon le protocole ci-après :

• Se présenter aux apprenants et les inviter à participer à l'enquête.

• Expliciter aux apprenants les objectifs de l'enquête et son déroulement.

• Distribuer le questionnaire[1]aux apprenants et leur demander de ne pas y mentionner leurs nom et prénom(s).

• Accorder aux apprenants un temps avoisinant les trente minutes pour répondre au questionnaire.

• Demander aux apprenants de restituer le questionnaire qui leur a été administré après y avoir répondu.

• Remercier les apprenants de leur coopération.

Dans le but de mener à bien notre enquête, nous avons effectué, en novembre 2015, une pré-enquête (au sein du même établissement scolaire) au cours de laquelle nous avons soumis notre questionnaire à vingt apprenants de troisième année secondaire. A l'issue de cette pré-enquête, nous avons pu juger de la clarté et de la pertinence de ce dernier et y apporter les modifications nécessaires pour l'affiner.

3. Méthodologie d'analyse

Nous avons analysé les deux-cents questionnaires constitutifs de notre corpus en nous appuyant sur deux approches : l'approche quantitative et l'approche qualitative. La première nous a permis d'opérer un traitement statistique des réponses données par notre échantillon d'apprenants et la seconde nous a donné la possibilité d'interpréter ces réponses.

Le dépouillement desdits questionnaires a été fait au moyen du logiciel Sphinx qui existe en trois versions :

• Sphinx Primo : il permet l'élaboration d'un questionnaire, la saisie des réponses obtenues lors d'une enquête et l'exploration de celles-ci ;

• Sphinx Plus[2] : il offre des possibilités d'analyse multidimensionnelle plus pointues que celles de Sphinx Primo ;

• Sphinx Lexica : il est plus riche en possibilités d'analyse lexicale par rapport au Sphinx Primo et au Sphinx Plus[2].

[1] Il était assorti de la fiche signalétique précédemment citée.

Parmi les trois versions de ce logiciel, notre choix s'est porté sur la deuxième, car elle est plus facile d'usage comparativement aux deux autres.

4. Analyse

4.1. Représentations et usages linguistiques : quel rapport ?

Q 1 : A quoi associez-vous la langue française ?	**Nb.**	**Fréq.**
A la culture	99	49,5%
Au prestige	74	37,0%
Au colonialisme	11	5,5%
Au snobisme	16	8,0%
Autre(s) (veuillez préciser)	0	0,0%
Total	200	100%

Les résultats sus-présentés montrent que les propositions de réponse détenant les pourcentages les plus élevés sont « A la culture » et « Au prestige ». Dès lors, nous pouvons avancer que la grande majorité de nos enquêtés portent un regard positif sur la langue française, et ce en dépit de son long dénigrement par l'Etat algérien au moyen de la politique d'arabisation. En effet, elle était, des décennies durant, taxée de « (…) langue du colonialisme, introduite par lui, [de] langue des chrétiens oppresseurs de l'islam et négateurs de l'identité algérienne » (Grandguillaume, 2004 : 93).

Si ladite politique a suscité l'effet inverse de celui escompté, c'est parce que la langue française est, incontestablement, omniprésente dans le paysage linguistique algérien, notamment depuis le développent des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication). Grandguillaume (2001 : 287) déclare à ce sujet :

> « Les conditions modernes de communication mettent les langues en relation indépendamment du vouloir des gouvernements. Les langues en contact en Algérie entretiennent une coexistence intense et voient une densification de leurs échanges, échanges de mots et échanges de messages. Il devient ainsi plus difficile à une idéologie d'isoler une langue ou de la mettre en relation avec un clan ou un pays déterminé. Le discours nationaliste, voire jacobin, qui a porté l'arabisation peut difficilement se faire entendre. »

Selon Dabène (citée par Castellotti et Moore, 2002 : 7) :

> « Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. »

De la citation ci-dessus, nous déduisons qu'il existe un lien de cause à effet entre les représentations linguistiques et les attitudes cognitivo-linguistiques : les premières peuvent sous-tendre les secondes et les secondes peuvent être tributaires des premières. Ceci nous amène à considérer que la stigmatisation des langues est de nature à engendrer leur mauvais apprentissage et, par ricochet, leur mauvais usage. Or, les représentations que nos enquêtés se font de la langue française ne sont pas stigmatisantes, mais plutôt valorisantes. Elles ne peuvent donc pas expliquer les difficultés orthographiques qu'ils éprouvent.

4.2. Quand l'école faillit à sa tâche

Q 2 : Qui a joué le rôle le plus important dans votre apprentissage de l'orthographe française ?	**Nb.**	**Fréq.**
L'école	83	41,5%
Vos parents	117	58,5%
Total	200	100%

Il ressort de ces résultats que l'école algérienne ne joue pas le rôle qui lui incombe dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française, c'est pourquoi elle est souvent supplantée par des parents tentant, tant bien que mal, de voler au secours de leurs enfants victimes d'un système éducatif allant à vau-l'eau, enlisé dans des marécages de déficiences et s'efforçant de sauver les apparences. Il va sans dire qu'en dépit de la multitude de réformes menées par l'Etat algérien dans le secteur de l'Education nationale, les programmes demeurent caducs, les manuels scolaires d'une piètre qualité, les enseignants peu ou pas formés. N'est-il donc pas nécessaire de réformer ces réformes afin de remédier à une indigence intellectuelle dont souffrent déjà des générations d'apprenants ? Des éléments de réponse se trouvent dans le passage suivant :

> « Depuis la réforme de 1976 qui a fondé le système actuel sur « la gratuité de l'enseignement et son authenticité » et sur l'école fondamentale, les expérimentations sur les élèves devenus cobayes pavloviens se sont succédé, dont la dernière, en 2002, a consisté dans le lancement d'une réforme éducative qui n'a pas pu redresser la situation. Les indicateurs de l'échec du système éducatif sont donnés par les experts du collectif Nabni qui font remarquer que les taux de redoublement ont touché 11,29% des élèves dans le primaire sur la période 2006-2009 et 16% dans le secondaire. Ils reconnaissent que grâce aux efforts consentis dans le domaine de l'Education, auquel des budgets importants ont été alloués tout au long des 50 dernières années, l'accès à l'école primaire a pu être généralisé passant de moins de 85% en 1980 à plus de 97% en 2011. Mais c'est dans la qualité de l'enseignement qu'ils appellent à faire encore plus d'efforts. Le rapport de Nabni consacré à l'enseignement situe l'enjeu dans la qualité du système (…). » (Moulfi, 2014)

4.3. Eviter d'écrire pour éviter de se tromper

Q 3 : Que faites-vous lorsque vous rédigez en français et que vous ne connaissez pas l'orthographe d'un mot ?	**Nb.**	**Fréq.**
Vous ne l'utilisez pas	153	76,5%
Vous l'utilisez	47	23,5%
Total	200	100%

Tel que nous pouvons le constater à travers les résultats exposés ci-haut, la grande majorité de nos enquêtés évitent l'emploi des mots dont ils ignorent l'orthographe. Ceci est dû, indubitablement, au fait qu'ils entretiennent une relation distendue avec l'écriture, au fait qu'ils reconnaissent l'existence de normes orthographiques et au fait qu'ils se rendent compte de leurs difficultés à les respecter. En d'autres termes, la stratégie d'évitement déployée par nos enquêtés n'est rien d'autre que la résultante de l'insécurité linguistique ou, plus expressément, de l'insécurité scripturale dont ils souffrent.

Indéniablement, l'appréhension d'être jugé, d'être brocardé suite à la production d'une graphie erronée (sentiment caractérisant l'insécurité scripturale) fait naître, chez bon nombre de sujets scripteurs, une inhibition cognitive les empêchant d'écrire, de se tromper et, par conséquent, d'apprendre. Blanchard (2006 : 216-217) écrit à ce sujet :

« [L'] attitude d'évitement par rapport à l'écriture, sorte de « stratégie du désespoir », est sûrement un moyen de se protéger contre l'échec. Le problème, c'est que cette stratégie, induite par la peur d'échouer, mène elle aussi irrémédiablement à l'échec. »

4.4. Défaut de vigilance orthographique quand tu nous tiens... Apparition d'erreurs oblige

Q 4 : Les mots de la première colonne et ceux de la deuxième sont-ils orthographiés pareillement ou différemment ?	**Nb.**	**Fréq.**
Apprenant(s) n'ayant trouvé aucune erreur orthographique	0	0,0%
Apprenant(s) ayant trouvé moins de la moitié des erreurs orthographiques (d'une à quatre erreur(s))	85	42,5%
Apprenant(s) ayant trouvé la moitié des erreurs orthographiques (cinq erreurs)	73	36,5%
Apprenant(s) ayant trouvé plus de la moitié des erreurs orthographiques (de six à neuf erreurs)	23	11,5%
Apprenant(s) ayant trouvé toutes les erreurs orthographiques (dix erreurs)	19	9,5%
Total	200	100%

A la lecture du tableau ci-dessus, il apparaît que, parmi les deux-cents apprenants ayant pris part à notre enquête, il n'y a qu'une poignée à avoir décelé les dix erreurs orthographiques présentes dans la grille de notre questionnaire.

Ces résultats nous amènent à estimer que les problèmes de ces apprenants en matière d'orthographe française ne découlent pas exclusivement de leur méconnaissance des normes régissant ladite orthographe, mais également de leur manque de concentration, de leur manque de retours réflexifs sur leurs écrits, de leur manque de minutie. Samaniego (2011 : 1) déclare à ce sujet :

« Nous avons tous constaté que les élèves étaient souvent capables de corriger une grande partie de leurs erreurs dès l'instant où l'enseignant pointait du doigt le mot incriminé. L'élève a un sursaut, enfin la faute lui « saute aux yeux », il la voit comme une évidence, pas avant. Les fautes d'orthographe sont commises le plus souvent par manque de vigilance orthographique en cours d'écriture et ensuite par manque de retour interrogatif sur ce mot. Ce n'est pas toujours un manque de savoirs, c'est souvent un déficit d'attention de la part de l'élève. »

Pour Bernardin (2005 : 2), la source de ce déficit d'attention est :

« au départ une confusion entre normativité (règles internes qui régissent le fonctionnement de la langue (…)) et normalisation (vécue comme exigence externe à l'objet langue (…)). Et puis, petit à petit, pour certains, une situation d'échec intériorisé (…) qui amène ces élèves à vérifier en permanence la justesse de leur prophétie (effet Pygmalion) ».

N'est-il donc pas temps d'apprendre à ces apprenants la discrimination visuelle, le sens de la rigueur, la vigilance orthographique ?

4.5. Quand le langage SMS devient un ennemi de l'orthographe

Q 5 : Utilisez-vous fréquemment le langage SMS ?	**Nb.**	**Fréq.**
Oui	184	92,0%
Non	16	8,0%
Total	200	100%

Les résultats présentés ci-haut laissent voir que la pratique du langage SMS est très répandue chez notre public d'enquête. Ceci n'est pas surprenant, étant donné que les NTIC connaissent un essor sans cesse grandissant auprès de la sphère juvénile.

Les sociolinguistes prônent l'usage de ce langage qui est considéré comme étant un sociolecte recouvrant une triple dimension : identitaire, cryptique et ludique. Cet état de fait est explicité dans le passage ci-après :

> « (…) Le langage SMS est à classer parmi les sociolectes. Mais qu'est-ce qu'un sociolecte ? Un parler sociolectal est un parler spécifique à un groupe social qui permet à ses utilisateurs (locuteurs ou scripteurs) de se différencier des autres par le moyen d'un jargon afin d'établir un langage commun, identitaire. Un sociolecte resserre le groupe en introduisant une complicité due au langage. Les locuteurs étant les seuls détenteurs de ce langage, celui-ci favorise leur cohésion et leur distinction. Le jargon ainsi créé peut également revêtir une fonction ludique. » (Lisandro, 2009)

A contrario, les neurolinguistes s'élèvent contre l'emploi de ce langage, car ils considèrent que, de par ses procédés de formation (rébus (« bn8 » pour « bonne nuit »), élision (« apel » pour « appel »), abréviation (« bjr » pour « bonjour »), siglaison (« MRD » pour « mort de rire »), troncation (« num » pour « numéro »), etc.), il chamboule l'apprentissage de l'orthographe, il éloigne ses utilisateurs des normes scripturales, il souille l'écriture traditionnelle et il contribue à la dévalorisation de la compétence orthographique. Minne (2014 : 56) écrit à ce sujet :

> « Le langage SMS suppose l'utilisation de nombreux procédés tels que les abréviations de mots ou l'écriture phonétique, créant ainsi des mots dont l'orthographe diffère de celle prônée par l'orthographe académique. L'apprentissage de l'orthographe exige entre autres une mémorisation de la forme orthographique des mots (mémoire tampon orthographique), celle-ci pourrait être altérée par la vision de mots écrits grâce au langage SMS. Il en résulte que les performances orthographiques des utilisateurs du langage SMS pourraient en être affectées. »

Ne soyons donc pas étonnés si ce langage s'imprime dans l'esprit de ses usagers et s'incruste dans leurs différents écrits.

Conclusion

La présente étude nous révèle qu'il n'y a pas un rapport de cause à effet entre les représentations que nos enquêtés se font de la langue française et leur niveau d'orthographe. Rappelons que la grande majorité (86,5%) de ces derniers ont une image positive de ladite langue : 49,5% la corrèlent à la culture et 37% l'associent au prestige. Par ailleurs, les résultats de ce travail nous amènent à avancer que l'école algérienne ne joue pas convenablement son rôle dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française. En effet, le plus grand pourcentage (58,5%) des apprenants ayant pris part à notre enquête estiment que ce sont leurs parents qui mènent à bien cette tâche. En outre, il ressort de notre analyse que la stratégie d'évitement à laquelle recourent la grande majorité (76,5%) de nos enquêtés est, en partie, responsable de leurs difficultés orthographiques. Joint à cela, cette étude nous montre que les problèmes de notre public d'enquête en matière d'orthographe française peuvent émaner de son manque de vigilance orthographique. Précisons que ce manque touche un pourcentage très élevé (90,5%) dudit public. Enfin, la présente recherche nous révèle que l'usage réitéré du langage SMS par la majorité écrasante (92%) de nos enquêtés est de nature à avoir des répercussions néfastes sur leurs compétences orthographiques.

Bibliographie

Alkhatib, M., 2013, « La Maîtrise de l'orthographe française par les apprenants du FLE », *Revue académique des études sociales et humaines*, n° 10, p. 3-11.

Bernardin, J., 2005, « Faire ou ne pas faire de dictées ? Ou comment faire de la dictée un moment d'apprentissage ? », p. 1-6, http://www.gfen.asso.fr/images/documents/analyses/dictee_moment_appentissage.pdf(consulté le 18 janvier 2015).

Blanchard, N., 2006, « Diversité et ambivalence du rapport à l'écriture chez des adolescents en formation professionnelle », in Bélisle, R., Bourdon, S. (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, PUL, p. 199-221.

Brissaud, C., Bessonnat, D., 2001, *L'Orthographe au collège : pour une autre approche*, Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble.

Castellotti, V., Moore, D., 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », p. 1-29, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf (consulté le 14 février 2016).

Chervel, A., 1973, « La Grammaire traditionnelle et l'orthographe », *Langue française*, n° 20, p. 86-96.

Grandguillaume, G., 2001, « Les Débats et les enjeux linguistiques », in Mahiou, A., Henry, J-R. (dir.), *Où va l'Algérie ?*, Paris, Karthala-Iremam, p. 273-287.

Grandguillaume, G., 2004, « Les Langues au Maghreb : des corps en peine de voix », *Esprit, Immobilisme au Maghreb*, n° 10, p. 92-102.

Lisandro, J., 2009, « Le Langage SMS, Internet, et la langue française », http://atoutesplumes.blogspot.com/2009/10/le-langage-sms-internet-et-la-langue.html (consulté le 21 février 2016).

Manesse, D., 2007, « L'Orthographe, un savoir populaire », in Manesse, D., Cogis, D. (dir.), *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF, p. 23-55.

Mayard, S., 2007, « La Maîtrise de l'orthographe lexicale du français et de l'espagnol », Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec.

Minne, A., 2014, « L'Impact de l'utilisation du langage SMS sur l'orthographe », Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Nice Sophia Antipolis.

Moulfi, K., 2014, « Réforme de l'école : Benghabrit résistera-t-elle aux interférences politiques et idéologiques ? », http://algeriepatriotique.com/article/reforme-de-lecole-benghabrit-resistera-t-elle-aux-interferences-politiques-et-ideologiques (consulté le 06 février 2016).

Samaniego, O., 2011, « Marathon orthographique de l'Académie de Créteil : la vigilance orthographique en copie », p. 1-3, http://www.ia94.ac-creteil.fr/maitrise-langue/marathon_accompagnement/vigilance_orthographique_en_copie.pdf (consulté le 09 février 2016).

THE CHALLENGES OF TERMINOLOGY AND EQUIVALENCE IN ESP CLASSES / LES DÉFIS DE LA TERMINOLOGIE ET DE L'ÉQUIVALENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS POUR LES ÉTUDIANTS NON-SPÉCIALISTES DE LA LANGUE / PROVOCĂRILE TERMINOLOGIEI ŞI ECHIVALENŢEI ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE PENTRU NEFILOLOGI[1]

***Abstract**: This article aims to highlight a particular aspect of ESP, namely the issue of equivalence in regards to terminology and the challenges this poses in teaching. The study refers to the acquisition of lexical content by students of science, namely biology, ecology and agriculture, and analyzes the complications involved. These are related to the choice of materials, the use of authentic texts, as well as the learners' capacity to identify and translate accurately the specialized terms, and the teacher's guidance in this regard. There are several categories of vocabulary that pose certain problems when it comes to equivalence and these categories will be analyzed in this article.*

***Key words**: ESP, terminology, scientific vocabulary, equivalence*

Introduction

One of the daunting aspects of ESP teaching is terminology, the specialized vocabulary and methods to help learners with its acquisition, given that the English teacher is a student too, as they must learn about the field involved in order to accurately offer equivalence for the specific terminology. Equivalence, as a concept in translation, is a controversial element as various theorists either place emphasis on it, or dismiss it altogether. In scientific text, its role is particularly important. Due to this, scientific translation is usually regarded as no more than knowledge of the subject and its terminology. However, the ESP class does not train future translators, but deals with future scientists who will need English in their professional life and that involves more than simple terminology. The purpose of the ESP class is to give students the tools to function in their field of activity and be able to face any linguistic challenges. In this regard, the ESP teacher must take into account the needs of the learners and formulate a curriculum that includes the most significant linguistic issues and challenges of scientific English: elements of grammar that are more likely to be used in the given field and specific lexical content, the terminology of the field. This article will concentrate on the lexical aspect.

Why is terminology equivalence important?

There are various opinions regarding the teaching of terminology and its adequate translation. Teaching terminology may be seen by some teachers and learners as very important, if not the very purpose of the class, one the most obvious differences between ELT and ESP. Others may oppose this imperative (Hutchinson and Waters, 1991) as not the task of the ESP teacher and generally as useless since terminology can be found in dictionaries and most professionals are accustomed to such specialized lexicon from experience.

However, vocabulary in ESP is very important (Coxhead, 2013: 116) and it should not be simply assumed that it is too vast, does not endure in the learner's memory and can, when needed, be found in a dictionary. Good specialized bilingual dictionaries are still a rarity, although there are numerous terminological data banks, or in short term banks (Nkwenti-Azeh, 2001: 249) available online, but these are usually monolingual and do not provide equivalence in all languages. One of the main reasons for this lack is the difficulty to compile a comprehensive glossary, as well as to find equivalence, as a linguist, for domains that have nothing to do with philology: law, medicine, biology, agriculture,

[1] Olivia Chirobocea, Ovidius University of Constanța, Romania, olivia.ch31@gmail.com

engineering, aviation etc. Another important reason is that such a dictionary would be quickly outdated. Specialized vocabulary evolves every day given that the professional fields to which it belongs are always in flux. Discoveries and innovations are made everyday and the language must keep up. A considerable number of new specialized words and phrases enter the language very often. English is *lingua franca* for these domains and many such terms are coined by inventors and taken over by other specialists as such or are loaned and adapted to their mother tongue. As Juan C. Sager observes, "new scientific terms spread to the international scientific community through a small number of vehicular languages, for example English, French and Japanese" (2001:253).

Thus, building a good glossary of significant terms and phrases from the learners' professional field is a difficult imperative. The problem is how much vocabulary is relevant and worth teaching (Coxhead, 2013:116). The size of such a glossary may range between 1000 and 5000 words, which could be seen as excessive by both learners and the teachers that are not familiar with the domain. So, the question remains, how much is too much or too little? Unfortunately, technical vocabulary has not been the subjects of too many studies. But there are ways to determine, as an ESP teacher, what should the course include in terms of specialized lexical content, such as consulting with experts in that particular field, using specialized dictionaries or scales, and corpus linguistics (Coxhead, 2013:117). It is impossible for a teacher to offer all the terms or all the versions of equivalence, or for a student to assimilate all this information, but the important thing is for students to understand that there are strategies they can employ to be able to choose the most suitable option in a particular situation (Mishchenko, 2010).

Using Corpora in ESP classes

ESP classes should be based on a corpus of authentic texts (Kennedy and Bolitho, 1991:48) carefully chosen according to the level of the learners, both in terms of linguistic proficiency and the knowledge of their own field of study. First-year biology or ecology students do not have complex knowledge of plant morphology or animal anatomy, therefore the ESP teacher can provide simpler, more general texts involving broad knowledge of the field. Even such texts will contain a good amount of specialized terms.

The ESP teachers may naturally feel insecure due to their lack of specialized knowledge as an English teacher cannot be proficient in biology or ecology or agriculture, but they can learn and build in time experience of these fields as they compile teaching materials for their students, which was also my case. The teacher must have knowledge of the field, otherwise the equivalence they give in class will be erroneous. Using ready-made materials is an easy and time-saving solution, but providing extra materials is a must. The ready-made materials may have a lexical content that is not complex enough, or specialized enough for a particular category of learners (Harwood, 2005:150). Additional materials provided by the teacher will only improve the learners' proficiency in ESP (Cotter, 2006: 500).

Equally important is to teach them certain "tricks" that can help them understand and use new terms that have not been taught in class, namely how to correctly combine words and form collocations or how to recognize differences in spelling between terminology in L1 and L2. In fact, this means teaching them the skills and revealing the strategies that will help them cope with new linguistic situations in the scientific domain. Juan C. Sager explains this as follows:

> The taxonomic sciences have evolved artificial languages witch exploit the systematic features of natural language and its potential for use as a classification system. These artificial languages of nomenclature are usually related to one or several natural languages. English medical terminology, for example, is based on Latin but is heavily Anglicized. […] Terminological systems are constructed on the basis of narrowing the functions of natural language, and language users are

> provided with rules for the correct implementation of such systems. […] The names or terms which result from the application of these rules constitute an international instrument of written communication. The productivity of the rules of nomenclature resides in the regularity of the processes which govern the combination of elements with each other and with affixes, so that fixed meanings can be attached to affixes and to patterns of combination (2001:252).

With Natural Sciences, highly specialized vocabulary in fields related to biology or ecology, is rather easy to translate into Romanian or from Romanian into English as most of them have a common Latin or Greek origin, therefore they are very similar, with some small spelling differences that are easily spotted. Knowing such spelling "tricks" can lead to an easy and quick finding of equivalence of scientific terminology. Common examples are: *f* changes to *ph* (*fosforic* ➞ *phosphoric*), *i* changes to *y* (*citotoxic* ➞ *cytotoxic*), *z* changes to *s* (*izomorfism* ➞ *isomorphism*), *c* changes to *k* or *ch* (*eucariotă* ➞ *eukaryote*, *corion* ➞ *chorion*), *h* changes to *ch* (*monozaharidă* ➞ *monosaccharide*), and often, but not always, there is an addition of a final *e* (*spor* ➞ *spore*, *gonadă* ➞ *gonad*). There are also common suffixes for adjectives (*os-ous*, *calcaros* ➞ *calcareous*; *fil-philous/philic*, *xerofil* ➞ *xerophilous*, *mezofil* ➞ *mesophilic*) and many other such common changes.

Practical approach to teaching terminology

My usual method starts with course design which is carefully organized around several central topics relevant to the field. Such topics are bound to contain most of the relevant vocabulary the learners will need, a balance between highly specialized and sub-technical terms. There is a matter of space and time that the ESP teachers needs to take into account and a two-hour course per week in Romanian academic year norms usually leaves room for 12-14 topics, on average per semester, to approach during the ESP class. For each topic, the class involves giving the students an authentic text taken from encyclopedias or other specialized sources with a broader view of the topic.

A first task would be to identify the specialized terms and underline them. They will work in pairs for this activity and they will use their own knowledge. At first, they will underline those words that appear scientific, as well as those terms that they do not understand. A common issue at this point is the discrimination between highly technical vocabulary and sub-technical vocabulary, namely "those words which are not specific to a subject speciality but which occur regularly in scientific and technical texts – eg *reflection, intense, accumulate, tendency, isolate* and *dense*." (Kennedy and Bolitho, 1991: 57-58) Students will underline anything that appears technical to them and, since, some of the words will occur frequently in every text, in every class, at some point they will begin to recognize them as such, sub-technical vocabulary, and stop underline them, as their meaning will be known. This activity will be discussed and some of the words explained, while others eliminated as not part of the scientific register, merely unknown.

Then, the students will make a list with all the specialized terms they isolated and attempt a translation, equivalence with Romanian terms. Their normal tendency, especially when the level of English proficiency is low, is to translate verbatim or use loan translation, and not bother to adapt to the rigors of Romanian, even obvious ones like placing the adjective after the noun and not before. They intuitively understand many of the specialized terms, but it is not that easy to find the exact and correct equivalence for them. This activity will also be discussed and the teacher will remind them that they actually know many of the concepts to which the English terms point. The discussion is a means to jog their memory and make connections with their specialized knowledge. It is an activity that wakes up dormant information and many of my students appreciate that the English class revises basic concepts of science that they failed to notice before because these simpler tasks force them to synthesize the vast amount of information they possess, as well as make logical,

often interdisciplinary, connections. There are always, of course, terms or phrases that they do not know in either language or it is the teacher's task to inform.

There are various types of authentic texts and the teacher can make a selection according to their purpose. Some texts are highly specialized and better for students with a higher level, both of English and of their proficiency in the scientific field. Other texts are more general and, even though they deal with a topic specific to a particular science, have lexical content of a different nature, namely less highly specialized terms and more emphasis on collocations, for example. The following activity will exemplify the two types of text mentioned above. Text A is adapted from *Encyclopedia Britannica* and explains the morphology of the leaf. Text B is adapted from *Wikipedia* and discusses the advantages and disadvantages of drip irrigation. Activity 1 is the underlining of the terms which is already accomplished in the texts below.

Text A

THE LEAF

Leaves manufacture food for plants, which in turn ultimately nourish and sustain all land animals. Botanically, leaves are an integral part of the stem system, and they are initiated in the apical bud along with the tissues of the stem itself.

Typically, a leaf consists of a broad, expanded blade (the lamina), attached to the plant stem by a stalklike petiole. Leaves are, however, quite diverse in size, shape, and various other characteristics, including the nature of the blade margin and the type of venation (arrangement of veins). Veins, which support the lamina and transport materials to and from the leaf tissues, radiate through the lamina from the petiole. The types of venation are characteristic of different kinds of plants: for example, dicotyledons have netlike venation; monocotyledons have parallel venation. The leaf may be simple – with a single blade – or compound – with separate leaflets; it may also be reduced to a spine or scale.

The main function of a leaf is to produce food for the plant by photosynthesis. Chlorophyll, the substance that gives plants their characteristic green color, absorbs light energy. The internal structure of the leaf is protected by the leaf epidermis, which is continuous with the stem epidermis. The central leaf, or mesophyll, consists of soft-walled, unspecialized cells of the type known as parenchyma. As much as one-fifth of the mesophyll is composed of chlorophyll-containing chloroplasts, which absorb sunlight and, in conjunction with certain enzymes, use the radiant energy in decomposing water into its elements, hydrogen and oxygen. The oxygen liberated from green leaves replaces the oxygen removed from the atmosphere by plant and animal respiration and by combustion. The hydrogen obtained from water is combined with carbon dioxide in the enzymatic processes of photosynthesis to form the sugars that are the basis of both plant and animal life. Oxygen is passed into the atmosphere through stomates – pores in the leaf surface.

Leaves are essentially short-lived structures. Even when they persist for two or three years, as in coniferous and broad-leaved evergreens, they make little contribution to the plant after the first year. The fall of leaves, whether in the first autumn in deciduous trees or after several years in evergreens, results from the formation of a weak zone, the abscission layer, at the base of the petiole. Abscission layers may form when leaves are seriously damaged by insects, disease, or drought. Their normal formation in autumn appears to be, in part at least, due to the shortening of the day.

Source: https://www.britannica.com/science/leaf-plant-anatomy (September 10th, 2016)

Text B

THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DRIP IRRIGATION

Among the advantages of drip irrigation, some of the most important are: fertilizer and nutrient loss is minimized due to localized application and reduced leaching, water application efficiency is high if managed correctly, fields with irregular shapes are easily accommodated, recycled non-potable water can be safely used, moisture within the root zone can be maintained at field capacity, soil type plays less important role in frequency of irrigation, soil erosion is lessened, weed growth is lessened, water distribution is highly uniform, controlled by output of each nozzle, labour cost is less than other

irrigation methods, fertigation can easily be included with minimal waste of fertilizers, foliage remains dry, reducing the risk of disease, and it is usually operated at lower pressure than other types of pressurized irrigation, reducing energy costs.

Some of the disadvantages of drip irrigation include: initial cost can be more than overhead systems, and the sun can affect the tubes used for drip irrigation, shortening their usable life. Also if the water is not properly filtered and the equipment not properly maintained, it can result in clogging. For subsurface drip the irrigator cannot see the water that is applied which may lead to the farmer either applying too much water (low efficiency) or an insufficient amount of water (this is particularly common for those with less experience with drip irrigation). Drip irrigation might be unsatisfactory if herbicides or fertilizers need sprinkler irrigation for activation. A major disadvantage is waste of water, time and harvest, if not installed properly. These systems require careful study of all the relevant factors like land topography, soil, water, crop and agro-climatic conditions, and suitability of drip irrigation system and its components. Most drip systems are designed for high efficiency, meaning little or no leaching fraction. Without sufficient leaching, salts applied with the irrigation water may build up in the root zone, usually at the edge of the wetting pattern. Last but not least, the PVC pipes often suffer from rodent damage, requiring replacement of the entire tube and increasing expenses.

Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Drip_irrigation (September 10th, 2016)

The discussion for Activity 1 includes pointing out the combinations of words that the students might miss if they are not trained to see. For example, in Text A, students may underline just *apical* and *bud* separately and not realize they should be taken as a pair (similarly for *blade margin, leaf tissue, leaf epidermis, carbon dioxide, enzymatic process, deciduous trees, abscission layer*). The teacher will point that while those words can stand on their own, they can also be combined in phrases that are commonly used in botany. In the same vein, words that are given separately should be understood in pairs. For example, in the sentence "The leaf may be simple – with a single blade – or compound – with separate leaflets", the reference to the collocations *simple leaf* and *compound leaf* should be emphasized, even though the word order in this particular sentence may not leave this reference so obvious to a lower level student.

There are other elements that can be pointed for more advanced levels, such as the compound adjectives in the text: *stalklike, chlorophyll-containing, soft-walled, short-lived, broad-leaved*. This could be the basis or starting point for a short grammar segment dealing with compound adjectives. Or, another grammar point can be made regarding the irregular plural or scientific terms with Latin or Greek origin (*leaf, lamina, photosynthesis, epidermis, parenchyma, basis*). More examples could be given in this regard, separately from the ones in the text.

Text B is richer in collocations and not so much in highly specialized scientific terms. This helps the students get used to correct combinations of words in general and to more field-specific combinations. Their tendency to underline only one word of a collocation (the one presumably unknown) or neither (if both are known or not perceived as specialized terms) will be corrected in time by the teacher and they will learn to identify these combinations and use them adequately.

Activity 2 involves accurate equivalence and the training of students with the rigors of professionalism in this regard. If they are required to translate scientific texts, for their future professional needs, they should be used to employing the correct words or phrases in both Romanian and English. Rigor and accuracy are paramount in science. Their lack is regarded as unprofessionalism and low quality knowledge. There are many categories of terms that require precise equivalence when it comes to science. The following classification is my own and based on my experience teaching ESP classes to Biology, Ecology and Agriculture students. Thus, there are:

A. Romanian words with several options in English. The context and scientific reference are the determining factors in terms of which word is used correctly. For example, the words "sâmbure" and "coajă" have several options in English which distinguish between different types of plants and even other objects. In these cases, Romanian does not have equivalence for each synonym:

Romanian	English	Meaning
sâmbure	*stone*	used for drupes (cherry, plum, peach, apricot etc)
	pit	used for drupes (cherry, plum, peach, apricot etc); also used as verb: *to pit* = "a scoate sâmburii"
	pip	used for smaller fruit seeds (citrus, apples)
	seed	used with the meaning "sămânţă", but also "sâmbure"
	kernel	the edible seed inside a pit (apricot, almond), inside a husk (cereals) or inside an achene (sunflower)
	core	more general, for the center or middle of something: e.g. *The core of the Earth* ("centrul Pământului"); *apple core* ("cotor de măr")

Romanian	English	Meaning
coajă	*skin*	"pieliţă" – the thin membrane of some fruits (grapes, peach etc)
	rind	the thicker covering of fruits (watermelon, citrus) or other objects (tree rind = "scoarţă de copac", pork rind = "şorici")
	husk	the membranous covering of cereals ("pleavă") or other fruits (walnut, coconut)
	shell	"găoace", "coajă de ou"; it also means "cochilie"
	bark	"scoarţă" – used mainly for trees and other woody plants
	cover	general term for any type of covering
	crust	"crustă" (for cakes), "coajă de pâine", "scoarţă terestră"
	peel	"pieliţă" – very thin skin (garlic, onion, potatoes etc); also used as verb: *to peel* = "a coji", "a exfolia"

The same is true in the opposite direction, English words with several synonymous meanings in Romanian. It is very important for the quality of the communication, be it written or oral, to use the proper word from a list of synonyms, especially in professional contexts. For example, in the field of viticulture and winemaking, *blending* should correctly be translated as "cupaj" and not "amestec", as it is a term specific to the domain and denotes professionalism. Similarly, *fining* may mean "rafinare" or "limpezire", but regarding winemaking, it is specifically "cleire", a type of refining using particular substances. In anatomy, the word *vein* should be translated as "venă" in the case of humans and "nervură" in the case of plants (leaf vessel).

Similar, but with fewer synonyms, are the following terms referring to animals or animal parts:

Romanian	English	Meaning
gândac	*cockroach*	any insect of the family *Blattellidae*: "gândac de bucătărie"
	beetle	any insect of the order *Coleoptera*: e.g. *stag beetle* = "rădaşcă", *cockchafer* = "cărăbuş", *ladybug* = "buburuză", *weevil* = "gărgăriţă" etc. As a whole, they are all beetles.
	bug	general term for any insect; also used for microbes and viruses
coarne	*horns*	used for cows, sheep, rhinoceros
	antlers	used for the deer family (including reindeer and moose)
colţ	*fang*	used for the canine teeth of some carnivores like dog, cat (including wolves, foxes, wild cats, lions, tigers etc) and for the teeth of venomous snakes which inject the venom
	tusk	used for the elongated teeth of elephants, wild boars and walruses

B. Homonyms. This is a particularly significant category, since it is important to know which is the correct meaning in the given context. For example, the word *stain* means "pată" and it is its most common use, but as a laboratory substance, it means "colorant" and it is used to highlight organic material observed under the microscope. Below are a few such examples:

Romanian	**Meaning and Usage**
crop	"guşă" – an enlarged part of a bird's esophagus (part of the digestive system)
	"cultură de plante" – plants cultivated on large surfaces or the production obtained (*harvest*)
berry	"bacă" – a type of fruit in botany
	"fruct de pădure" – general term for blackberries, blueberries, raspberries etc, which are not botanically a berry ("bacă")
spur	"pinten" – in animals, but also objects
	"cep" – part of the grapevine cordon which bears the buds for the following year's growth
	"cornul secarei" – a fungal diseases affecting cereals
nursery	"creşă" – for children
	"pepinieră" – for growing plants
prune	"prună uscată", as a noun
	"a tăia crengi", "a toaleta copaci", as a verb
kid	"copil", "puşti" – the offspring of humans
	"ied" – the offspring of goats

C. English words, phrases or collocations whose meaning the students understand, but for which they need a proper Romanian equivalent for their own production, written or spoken, again for the purpose of accuracy and professionalism. Sometimes, they get the meaning wrong. There are numerous examples in this category but I will restrict the list to the most common I encountered in class:

English	**students' tendency to translate**	**correct equivalent**
freshwater	*apă proaspătă	"apă dulce"
wind energy	*energia vântului	"energie eoliană"
loose soil	*sol liber	"sol afânat"
overhead irrigation	*irigaţie peste cap	"irigaţie prin aspersiune"
companion planting	*plantare în companie	"culturi intercalate"
bee veil	*văl de albină	"mască apicolă" (worn by the beekeeper, not the bee)
queen	*regină	"matcă" (female bee)
drone	*dronă	"trântor" (male bee)
fortified wine	*vin fortificat	"vin alcoolizat"
bearing	suportare, purtare (which is not wrong if the context is not related to agriculture or botany)	"rodire" (about trees making fruit, for example)
grafting	grefare (may be correct in medicine)	"altoire" (in agriculture)
farmland	*terenul fermei	"teren agricol"
thin air	*aer subţire	"aer rarefiat"
to chisel	a cizela (correct in other contexts)	"a scarifica", "a lucra cu scarificatorul" (in agriculture), from *chisel plow* = "scarificator"
seed drill	*burghiu cu seminţe	"semănătoare"
balance of nature	*balanţa naturii	"echilibru ecologic"
renewable energy	*energie reînoibilă	"energie regenerabilă"
land management	*managementul pământului	"gestionarea terenului"

D. Romanian words and phrases that are apparently easy to translate and lead to some risible results on the part of the students who rush to give a made-up equivalent:

Romanian	**students' tendency to translate**	**correct equivalent**
grâu integral	*integral wheat	*whole wheat*
lapte praf	*dust milk	*powder milk*
vacă de lapte	*milk cow	*dairy cow*
vacă de carne	*meat cow	*beef cow*
acid clorhidric	*chlorhydric acid	*hydrochloric acid*
apă freatică	*underground water	*groundwater*
ţesut liberian	*liberian tissue	*phloem tissue*
ţesut lemnos	*woody tissue	*xylem tissue*
lăptişor de matcă	*bee milk or *queen milk	*royal jelly*

E. There are also happy cases when equivalence is obvious and correct as some terms and phrases can be translated rather verbatim. First-year students of biology, however, may not be very proficient in their knowledge and usually they learn English and biology in parallel over the first two years of academic study. The same is true about any other specialization. Thus, there is doubt in their mind whether the translation is actually correct, as it seems "too good to be true" in some cases, given the experience they had with those terms listed in **C** and **D** above. Adult learners can relate to their experience to the field they study. Thus, if they are aware of the specific terminology in their field, biology, ecology or agriculture, they will have confidence the Romanian equivalent is correct. And that will be true in the case of any professional. A very good knowledge of their domain helps many specialists figure out the meaning of English specialized terms with considerable ease. Adult learners and specialists in a field of study have more contact with scientific texts written in English, therefore, the terminology equivalence is more familiar to them and rather intuitive.

Here are a few examples of such phrases that are similar in English and Romanian:

English	**Romanian**	**English**	**Romanian**
crop rotation	"rotaţia culturilor"	*growing season*	"sezon de creştere"
greenhouse gases	"gaze de seră"	*global warming*	"încălzire globală"
table wine	"vin de masă"	*integrated farming*	"agricultură integrată"

Also, some names of plants and animals are similar in both languages, although most common names are problematic and easily confused even in L1. There are some cases in which the common names of species use the same descriptive words in both languages, or even exactly the same word. A serious linguistic study is required in order to explain such situations.

F. Collocations. This is again a very large area of discussion, with many variables. The safest option is to always check a dictionary of collocations. However, reference to such specialized dictionaries is something philology specialists are trained to do. For ESP learners, providing them with a common set of collocations used in their field of study is very helpful:

> By identifying and studying collocations learners will form their mental lexicon not only from isolated independent units, but also from pre-combined units, thus consolidating a conceptual system that will allow them to become more proficient at an initial stage of learning. (Cotter, 2006:501)

Thus, starting from the juxtaposition of simple and more general terms, to those more specialized, they will learn from various activities how to combine the words correctly.

A variety of exercises will help the students slowly understand and refer to memory that "ploaie puternică" is *heavy rain* and not **strong rain*, but that "vânt puternic" is indeed *strong wind*, that "munte înalt" is *high mountain* but "bărbat înalt" is *tall man*, that "meserie grea" is *hard job* and not **heavy job*, that there is *low quality, low impact, low temperature* and the opposites are *high quality, high impact, high temperature*. And on to the more field-specific collocations: *to monitor pollution, endangered species, solar energy, renewable resources, sustainable agriculture, drip irrigation, cover crops, buffer strip, small intestine, heart beat, stomach lining, cell organelles* and many others.

Giving the opposite combination is always useful when it comes to collocations as pairs of antonyms are effective in learning the differences in usage between L1 and L2, as well as a means to enrich vocabulary. Synonyms have a similar effect, though imperfect synonymy may be clarified with appropriate contexts and this again is a way to enrich vocabulary as well as make sure the differences are understood. Collocations should be reinforced as often as possible through any types of activities, whether they involve grammar, reading, writing, translating or simply vocabulary.

G. False friends are especially dangerous in the scientific field, where the importance of accuracy and clarity cannot be stressed enough. There are several recurrent examples in my classes of instances when students use certain terms erroneously:

English term	**wrong translation**	**correct translation**
arm	*armă	braţ (there is, however, the verb *to arm* = "a înarma")
benzene	*benzină	benzen ("benzină" = *gas, gasoline, petrol*)
carton	*carton	cutie, ambalaj ("carton" = *cardboard*)
container	*container	recipient, container
gust	*gust	pală (de vânt), rafală
mare	*mare	iapă
petrol	*petrol	benzină (in British English) ("petrol" = *oil, petroleum*)
physician	*fizician	medic ("fizician" = *physicist*)
preservative	*prezervativ	conservant ("prezervativ" = *condom*)
recipient	*recipient	destinatar (from the verb to *receive* = "a primi")
stamina	*stamină	rezistenţă, putere ("stamină" = *stamen*)
talon	*talon	gheară

There are also Romanian words that are loaned by learners and translated wrongly such as *combustible* for "combustibil" or *affluent* for "afluent". Whereas *combustible* is normally used as adjective and means *flammable* but can also mean *fuel*, which is the most common word used for the Romanian "combustibil", *affluent* is definitely used wrongly (it means *rich, prosperous*) and the correct term for a river that flows into another river is *tributary*.

Conclusions

Teaching terminology and the appropriate equivalence for scientific vocabulary is a difficult task, though it may prove enjoyable and satisfying with the right materials and methods. Even though the English teacher is not a biologist, for example, terminology is a shared task between the knowledge of the students and the research done by the teacher. Some points are important to keep in mind when it comes to terminology and accurate equivalence. Thus, context, as well as a thorough understanding of usage, are very important, as a term may have different meaning in different scientific contexts. The way in which words combine, how English and Romanian spelling differs in words with shared origin (Latin or Greek), loan and word-for-word translations, these must all be considered carefully and checked against Romanian/English sources (specialized dictionaries and authentic texts or scientific textbooks) to confirm the terms are used correctly.

Bibliography

Cotter, M. J., 2006, "Teaching terms: a corpus-based approach to terminology in ESP classes", in *Proceedings of the 5th International AELFE Conference*, pp. 499-506. http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/3.%20terminology/69.pdf

Coxhead, A., 2013, "Vocabulary and ESP" in Paltridge B. and S. Starfield (eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes*, Wiley-Blackwell, pp. 115-132.

Harwood, N., 2005, "What do we want EAP teaching materials for?" in *Journal of English for Academic Purposes*, 4, pp. 149-161.
http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.512.2704&rep=rep1&type=pdf

Hutchinson, T. and A. Waters, 1991, Eng*lish for Specific Purposes: A learning-centred approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Kennedy, C and R., Bolitho, 1991, *English for Specific Purposes*, London: MacMillan Press Ltd.

Mishchenko, V., 2010, "Terminology Translation in Teaching Legal English" in *English for Specific Purposes World*, Issue 29 Volume 9. http://www.esp-world.info/Articles_29/issue_29.htm

Nkwenti-Azeh, B., 2001, "Term Banks" in Baker, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London & New York: Routledge, pp. 249-251.

Sager, J., 2001, "Terminology: Applications" in Baker, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London & New York: Routledge, pp. 251-255.

Viel, J-C., 2002, "The Vocabulary of English for Scientific and Technological Occupational Purposes" in *English for Specific Purposes World*, Issue 1, Vol. 1, http://www.esp-world.info/Articles_1/ESP_1.html

PROVERBS AND METAPHORS IN THE ENGLISH CULINARY LANGUAGE / PROVERBES ET MÉTAPHORES DANS LE LANGAGE CULINAIRE ANGLAIS / PROVERBE ŞI METAFORE ÎN LIMBA ENGLEZĂ DIN DOMENIUL CULINAR[1]

***Abstract**: Food is "an essential source to survival with great symbolic force, food has been central to human history". (Fellner, 2013: 243). The aim of this article is to emphasize the strong relationship between food and cooking, on the one hand, and language and communication, on the other. Culinary words and concepts infiltrated local sayings and proverbs in English culture, thus becoming important pieces of cultural and historical evidence, if reliably dated. Culinary metaphors are equally important, as they reflect and reveal cultural and social realities.*

***Key words**: culinary language, proverbs, metaphors.*

Introduction

The aim of this article is to emphasize the strong connection and relationship between food and cooking, on the one hand and language and communication on the other hand. It is supposed to be the first of a series on this topic and it comprises an overview of the specialized literature revolving around the linguistic study of food and food practices, followed by a brief presentation of the function of food proverbs and metaphors in the English language.

Fellner (2013: 249) states that, given the huge array of functions it serves, "it comes as no surprise then that a host of disciplines have joined in the feast of studying the symbolic function of food." Food is "an essential source to survival with great symbolic force, food has been central to human history" (*ibid.*: 243). It is not only sustenance, a biological necessity, but also a meaningful cultural act, and, as such, it may be subjected to an interdisciplinary study, involving folklore, psychology, ethnomusicology, archaeology, economics, biological and medical anthropology, architecture, etc.).

According to Nützenadel and Trentmann, food "serves as a lightning-rod for all sorts of anxieties and disquiet about the human condition in late modernity, about the speed of life (fast food/ slow food), the dominance of science (Frankenfoods), a loss of authenticity, a diminishing connection with nature (industrial vs organic foods), the invasion of the local by the global (McDonaldization), and physiological and mental stress and disease (obesity and bulimia) (2008: 2, apud Fellner, *ibid.*).

Language and Food

Kapoor, as many other researchers in this field, claims that cooking is an unspoken language (2010: 183). The idea is not new since in 1826, Brillat Savarin became famous when he expressed his belief that food should be regarded as an important identity marker: "Tell me what you eat, I'll tell you what you are." The idea is reinforced by Padolsky, who states that

> From an ethnic perspective, the assumption has been that your identity can somehow be connected to, or even induced from, the foods that have significance for you and your group, foods that reflect your ethnic language, culture, history, traditions religion and so on. If you are Ukrainian, you eat cabbage rolls; if you are Jewish you eat matzo ball soup; if you are Chinese you eat har gow, and so on. In other words, you are what you eat (2005, n.p., apud Fellner, *op. cit.*: 246)

[1] Adina Matrozi Marin, University of Pitești, adinamatrozi@yahoo.com

Food had a very important role in the development of the earliest forms of human communication. One of the theories suggests that language may also have been developed to reduce tension connected with the division of food. (cf.[1]) Cooking and hospitality are among the best opportunities to develop and strengthen social ties, and make individuals contribute to the common good. Jacobs relates that, on occassions, when most Westerners casually will ask ”How are you?” or ”How goes it?” the Chinese are more apt to ask (with more genuine concern „Have you eaten?”) (1995: 78).

Individuals find their proper place within society while they are processing or sharing food. Over the time and in most various settings, both food and language have been used to create and maintain human relationships.

> […] food consumption and language use together often characterize settings, speech events or space. At a Western birthday party, the verbal act of congratulating, as well as a cake as food choice, constitute core elements. In a transcendental setting like the Eucharist, the body and blood of Christ are consumed while a set of specific words are pronounced. [….] Beer gardens, pubs, or coffee shops evoke certain food items and specific verbal activities (Oldenburg, 1989, Laurier, 2005, apud Gerhardt, 2013: 5)

Another similarity between the two is the fact that both of them are fabricated by building larger units out of smaller entities: ingredients make dishes make meals, sounds make words make utterances make texts (cf. Halliday’s analogy between the categories of eating like daily menus, meals, courses, helpings, mouthfuls and categories of grammar like sentences, clauses, groups, phrases, words, morphemes (1961, cf. also Levi-Strauss, apud *ibid*.: 14) The evolution of dishes has been likened to the evolution of languages (Whitfield, 2005, apud Gerhardt, *ibid.*: 15). Similar dishes may indicate cultural contact or common ancestry; such is the case with similar words or grammatical structures. Borrowing of words denoting food items can be seen as proof of cultural contact. The dinner table is a rich site for socialization and language acquisition. Actual real life practices of eating have been shown to be intricately interwoven with interactional linguistic practices (cf. Erikson, 1982; Mondada, 2009, apud *ibid.*: 14).

Both food and language have an intricate connection to power. Moreover, both of them are culturally dependent and vary according to factors such as gender, age, or situational context, or even lifestyle. Even though cooking is a common activity to all the people of the planet, there are vast differences both in the food-related behavior of different cultures as well as in the languages of the world. (cf. *ibid*.: 3). Eating and talking are used to construct social hierarchies, class, ethnicity, caste, the difference between rich and poor.

Gerhardt (*ibid*.: 23) explains that “[…] food is not a given, but a cultural construct which can be analyzed by looking at language. Different language communities conceptualize the world differently, depending on their cultural needs.” The author also discusses the importance of national foods and national languages as building blocks of national identities. (*ibid*.: 4) Some simple drinks or meals have become national icons, not to say national treasures. As a metonimic part of national identity, they represent a whole country. For instance, the original Chinese word for *tea*, *cha*, was also used by Westerners to refer to the country name, China. While breakfast tea is now also associated with England, other varieties are associated with other countries, like *matcha* with Japan, or mint *chai* with Morocco, as shown by Yves Schemeil, Prof. of Political Science.[2]

---

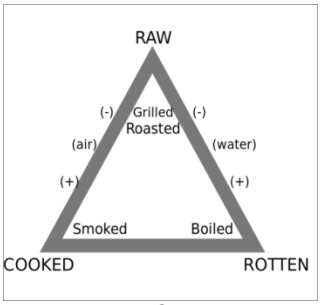
[1] *The Cultural Dimension of Food*, https://www.unscn.org/web/archives_resources/files/the_cultural_dimension_of_food.pdf

[2] The Politics and Diplomacy of Cooking and Hospitality, https://www.futurelearn.com/courses/geopolitics-hospitality

Structural analysis and the culinary triangle

The step that made human beings human, as Levi Strauss points out, and marked the transition from nature to culture, and from nature to society was the discovery of fire. Levi Strauss attempted to apply the methods of structural analysis he performed on language and grammatical structure to the study of food and the categories that comprise it. His approach is based on the idea of the culinary triangle, in which cooking in divided into three classes: roasted, boiled and smoked.

> Smoking and boiling are different in terms of the nature of the intermediary element between fire and food, which is air or water. Smoking and roasting are differentiated by the greater or lesser role given the air; and roasting and boiling are differentiated by the presence or absence of water. The boundary between nature and culture that can be imagined as being parallel to the air axis or water axis, places roasting and smoking on the side of nature, boiling on the side of culture and roasting and boiling on the side of nature in terms of results. (Levi Strauss, 1966)[1]



According to Levi Strauss (1964, apud[2]), raw is natural in origin, while cooked implies a step that is both cultural and social. The use of utensils is definitely a proof of cultural evolution and "so is the ability to smoke in order to extend the food's ability to resist spoilage for an incomparably longer amount of time than in any other method of cooking." (*ibid*.: 7).

Culinary words and concepts in English proverbs

Culinary words and concepts infiltrated local sayings and proverbs in English culture. Sutton (2010: 332) uses in his article the definition provided by Dr. South (1634-1716), cited by the Oxford English Dictionary: "What is a proverb but the experience and observation of several ages, gathered and summed up into one expression." As underlined by Dr. South, proverbs can become cultural and historical evidence, if they are reliably dated. As opposed to other European collections of proverbs, the English counterpart "contains very few examples of lore or advice about the art of cookery. What we do find in abundance, however, is folk-wisdom, evidence of familiarity and attitudes towards meals, eating and foodstuffs." (Sutton, *ibid*.: 333)

[1] Boiling meat is seen to be a cultural form of cooking because it uses a receptacle to hold water, therefore it is not completely natural. It is also the most preferred way to cook because none of the meat or its juices are lost. In most cultures, this form of cooking is usually conducted by women and is served domestically to small closed groups, such as families.

Roasting meat is a more natural way of cooking because it does not use a receptacle. It is done by directly exposing the meat to the fire. The meat is most commonly offered to guests and is associated with men in many cultures. As opposed to boiling, roasted meat can lose some parts during cooking, thus it is also associated with destruction and loss. https://en.wikipedia.org/wiki/Culinary_triangle

[2] https://www.unscn.org/web/archives_resources/files/the_cultural_dimension_of_food.pdf

Garlic

One of the most representative examples could be garlic, considered to be the quintessentially French flavouring that might be expected to have a proverbial history of English contempt. Quite surprisingly, the opposite is true, and the existing proverbs are proof of affection and familiarity. They also show that garlic was a popular English flavouring well into the seventeenth century.

e.g. Eat leeks in Lide and ramsins in May, and all the year after physicians may play. [Lide = March, ramsins = garlic or wild garlic in dialect; proverb recorded 1558, 1686] (*ibid*.)

Garlic makes a man wink, drink and stink [recorded 1510, 1594 and 1607]

We have eaten garlic everyone [1425]

The smell of garlic takes away the smell of onions. [1599 and 1609]

Butter

Butter has inspired in English more proverbs than in any other language. These proverbs, Sutton (*ibid*.: 334) reveals, may tell a historical story: "The research done on the increasing use of butter in English recipes, the pattern that emerges [...] would seem to confirm the Flandrin-Hyman thesis that butter was first a food of the barbarians and the poor and only later became a regular component of high cuisine."

e.g. Boil stones in butter and you may sup the broth.; That is for that and butter's for fish.; Butter is good for anything but to stop an oven.; Butter is gold in the morning, silver at noon, lead at night.; That which will not be butter, will be made into cheese.; It rains butter and cheese.; Fine words butter no parsnips.; Butter is mad twice a year.; Like butter in the black dog's throat.; To melt like butter before the sun.; As fat as butter.; All is not butter that the cow shites.; His bread is buttered on both sides.; Be not a baker if your head is of butter.; The bread never falls but on the buttered side.

Proverbs may also refer, among other things in the culinary field, to desired qualities (hardness is identified as the prime quality for cheese): *After cheese comes nothing. After fish nuts*. [1609, 1623, 1639, 1721], to recommendation and preference:

e.g. *Of wine the middle, of oil the top and of honey the bottom.*

Dunmow bacon, and Doncaster daggers, Monmouth caps and Lemster wool, Derby ale and London beer.

Here is a pigeon so finely roasted it cries, Come eat me., and sometimes even to anti-recommendations:

e.g. *The devil will not come into Cornwall, for fear of being put into a pie.* (cf. *ibid.:* 335-336)

Meat

The historical and social reality is also preserved in proverbs about meat. The fact that all the English names for the meat of sizeable animals (*beef, mutton, veal, pork, venison*) are Norman/ French words while the words for the animals themselves are Anglo-Saxon is a direct consequence of the social differences (different social strata) existing in the society at that time.

> […] the English may have reared and herded the animals, but it was the Normans who controlled the eating of them. In the period when the proverbs began to emerge, finer forms of meat were foreign to the tables of common people, which contributed to the tone of resentment and caution in many of the meat-proverbs:

e.g. Much meat, much malady. (Here the meaning is even more powerful due to the alliteration) [1597, 1603, 1619, 1629, 1647, 1670]

Raw veal and chickens make fat churchyards.

As regards the idea concerning the "finer forms of meat", the most relevant example could be the doublet *pig - pork*, whose different usage, according to the different parts meant for consumption by different social classes is presented below:

> The pig, having a dual role of incarnation of dark evil force and benign provider of food in many forms, is called by different names in different cultures. [...] In English swine, sow, when applied to a person implies evil or slatternly behaviour, the desired fecundity of the sow becoming a sign of loose living and caddish behaviour an attribute of a swine. Calling someone a greedy pig can be affectionate but is mostly not. When killed, bled, cleaned and cut up, the pig becomes pork; but the less posh cuts are pig's ears, pig's liver and pig's tail. (Riley, 2010: 270)

English meat proverbs may be classified into three categories: about how to eat meat (e.g. *The nearer the bone, the sweeter the flesh*); warning about excess (e.g. *More die by food than famine*) and about the scarcity of meat (e.g. *Poor men seek meat for their stomach; rich men seek stomach for their meat*) (Sutton, *op. cit.*: 336-337). A closer look would reveal that, contrary to our contemporary expectations, few proverbs in this category refer to positive qualities of the meat.

Culinary Metaphors

Rousseau asserts that all language originated in metaphor. (1781, *Essay on the Origin of Languages*, apud Kittay, 1989: 5) Subsequently, literal language is a pruning away and a rationalization of our figurative thought, in which metaphor is not only a mere ornament. (Kittay, *ibid.*)

To better understand metaphors, we should start from the meaning of words and remember the distiction drawn by Saussure between value and signification. According to this distinction,

> value is that aspect of meaning which derives not from some non-linguistic entity, but from a term relation to other terms. And yet language hooks on to the world and to our conception of the world – *words signify, they have content*. We cannot do without signification. Semantic fields, as now formulated, do not provide us with a term's signification, with its content. [...] knowing that „broil", „fry", „grill"and „roast" all contrast in a particular way, for example, they are incompatible hyponyms, does not help us to know what to do if we are ordered to roast a chicken. Knowing the appropriate covering terms helps, but it is not sufficient. (Kittay, *ibid.*: 249)

The researcher considers that metaphor can be explained if we take into account the concept of second-order meaning, which is essential.

> [...] Second-order meaning is obtained when features of an utterance and its context indicate to the hearer or reader that the first order meaning of the expression is either unavailable or is not appropriate.

Other examples of second-order meaning cited by the author are tropes such as irony, non-figurative utterances described by Searle as indirect speech acts and other non-figutrative utterances which have two illocutionary forces. (*ibid.*: 144)

The domain of eating offers a variety of expressions that are commonly used as metaphors: IDEAS ARE FOOD e.g. food for thought, a voracious reader or to spoon-feed students (Lakoff and Johnson, 1980: 46-47, 147-148, apud Gerhardt, 2013: 24). Lakoff and Johnson note that "Since food here defines ideas (and not vice versa), the food terms used are typically very simple. For this reason we may have raw facts and half-baked ideas, but there are not sautéed, broiled, or poached ideas." (1980: 109, apud. *ibid.*)

On the same note, Hines explains that the correspondence between food words and ideas is possible due to the mundane and concrete character of the former.

> Hence, words from the lexical field food are used to talk about something abstract like ideas because they are mundane and concrete. […] Furthermore, DESIRE IS HUNGER, a metaphor found in different languages. […] Gender studies have drawn

attention to the metaphor WOMEN AS DESSERTS e.g. as tarts, but also in the embodied form of women jumping out of cakes. (Hines, 1999, apud Gerhardt, *ibid.*)

Conclusion

The study of culinary language proves to be a much more complex and complicated endeavour than expected in the beginning, because eating not only serves not only a biological function, it is a cultural act. In this respect it resembles language, since both food and language are culturally dependent and vary according to factors such as gender, age, or situational context, or even lifestyle. Even though cooking is a common activity to all the people of the planet, there are vast differences both in the food-related behavior of different cultures as well as in the languages of the world. However, they are invaluable indicators of historical, social and cultural phenomena and of their evolution. Eating and talking are used to construct social hierarchies, class, ethnicity, caste, and the difference between rich and poor.

Bibliography

Feder Kittay, Eva, *Metaphor: Its Cognitive force and Linguistic Structure*, Clarendon Paperbacks, Oxford, 1989

Fellner, Astrid M., The flavors of multi-ethnic North-American literatures: Language, ethnicity and culinary nostalgia, in *Culinary Linguistics: The chef's special*, pp. 241-260 Cornelia Gerhardt, Maximiliane Frobenius and Susanne Ley (eds.), John Benjamins Publishing Company, 2013

Ashley, Bob, Hollows, Joanne, Jones, Steve and Ben Taylor (eds.), *Food and Cultural Studies*, Routledge, 2004

Gerhardt, Cornelia, Food and language – language and food, in *Culinary Linguistics: The Chef's Special*, Cornelia Gerhardt, Maximiliane Frobenius, Susanne Ley (eds.), John Benjamins Publishing Company, 2013

Jacobs, Jay, *The Eaten Word: The Language of Food, the Food in Our Language*, Carol Publishing Group, 1995

Kapoor, Sybill, The Unspoken Language of Food, in *Food and Language: Proceedings of the Oxford Symposium on Food and Cooking*, 2010, Richard Hosking (ed.), pp. 183-188

Riley, Gillian, Telling Porkies: The Nomenclature of the Pig and Its Parts, in *Food and Language: Proceedings of the Oxford Symposium on Food and Cooking 2009*, Richard Hosking (ed.), 2010

Sutton, David, The Language of the Food of the Poor: Studying Proverbs with Jean-Louis Flandrin, in *Food and Language: Proceedings of the Oxford Symposium on Food and Cooking 2009*, Richard Hosking (ed.), 2010

https://www.unscn.org/web/archives_resources/files/the_cultural_dimension_of_food.pdf

L'INTERCULTUREL À TRAVERS LES COLLOCATIONS / INTERCULTURALISM THROUGH COLLOCATIONS / INTERCULTURALITATEA PRIN PRISMA COLOCAŢIILOR[1]

***Résumé**: Notre article essaie de démontrer qu'il existe une relation immédiate entre l'emploi des unités phraséologiques en classe de FLE/FOS et la compréhension de leur dimension culturelle, mais il faut voir dans quelle mesure les apprenants sont plus ou moins conscients de leurs connotations culturelles. De ce point de vue, les expressions figées et les collocations en particulier méritent vraiment d'être évoquées en classe dans une perspective culturelle et interculturelle. Les enseignants doivent donc définir quels éléments culturels ils souhaitent transmettre et tenir compte des objectifs des apprenants, de l'âge et du niveau requis pour un tel apprentissage. Nous veillons donc à vérifier si la francophonie est mise en valeur lors de l'enseignement de ce type d'expressions dans un but culturel et interculturel. Ces points éclaircis, il sera possible de mener une enquête auprès des étudiant(e)s roumain(e)s, pour mieux connaître leur perception sur le domaine de la phraséologie. Cette enquête sur le terrain, sous forme de questionnaire, nous l'avons menée auprès de nos étudiants en Langues Modernes Appliquées, afin de voir quelles sont les difficultés ressenties par eux-mêmes relatives à l'apprentissages des collocations. Un tel apport ne pourrait se réaliser sans l'apport théorique propre au domaine et ses descriptions, que nous exploitons et évoquons dans notre article à chaque fois que cela s'avère nécessaire et opportun.*

***Mots-clés**: phraséologie, collocation, culturel, interculturel, questionnaire.*

***Abstract**: Our paper aims to demonstrate that there is a direct relationship between the use of phraseological units during the FSL (French as a second language) or FSP (French for specific purposes) classes and the proper understanding of their cultural dimension, but we have to determine the extent to which the students are more or less aware of their cultural connotations. From this point of view, during the course it is important to discuss especially about idioms and collocations above all the other units due to their cultural and intercultural relevance. Thus, teachers must specify what cultural elements they want to convey to meet the objectives of their learners, adapt them to their age and address the particular needs for their level. We try to observe whether francophony is properly highlighted in the process of teaching this type of expressions so as to serve a cultural and intercultural purpose. After clarifying these key aspects, it becomes possible to conduct an inquiry to establish the perception of Romanian student(s) on phaseology. This survey form designed on the field, as a questionnaire, was created for the students in Applied Modern Languages to find out the difficulties they encounter when learning the collocations. Such an activity could not be undertaken outside the specific theoretical framework, which is exploited and evoked whenever necessary and appropriate.*

***Key words**: phraseology, collocation, cultural, intercultural, questionnaire.*

Cette année nous avons pu conduire une enquête sous la forme d'un questionnaire auprès de nos étudiants de deuxième année qui ont eu dans leur emploi du temps du deuxième semestre un cours de Phraséologie. L'objectif a été de recueillir des informations sur le cours de phraséologie, à partir des réponses fournies par les questionnés. Le questionnaire qu'ils ont dû compléter leur a été présenté à la fin du semestre. Comme ce cours avait comme objectif la sensibilisation des étudiants aux expressions figées, les premiers cours ont eu comme objet les constructions courantes, routinières, rencontrées dans l'usage de la langue. Nous avons aussi veillé à augmenter le degré de difficulté à l'intérieur de chaque cours: d'abord nous avons étudié les expressions idiomatiques (règulières, transparentes, opaques), puis les collocations et finalement les parémies (surtout les proverbes).

Pour réaliser la présente enquête, nous avons adopté une démarche rigoureuse en respectant les étapes définies par les spécialistes: définion et objet de l'enquête,

[1] Ana-Marina Tomescu, Université de Piteşti, Roumanie, ana_marina_tomescu@hotmail.com

détermination de la population d'enquête, rédaction du questionnaire, pré-test pour vérifier la validité du questionnaire, lancement de l'enquête, exploitation et analyse des résultats.

Pour faciliter la mise en pratique de notre enquête, nous avons construit le questionnaire en veillant à ce que les questions soient clairement formulées, précises et bien agencées les unes par rapport aux autres. Au total, le questionnaire – avec des questions ouvertes et d'autres fermées – est composé de 14 items qui portent sur les différents aspects que nous avons voulu circonscrire. Il s'agit de 24 étudiants qui ont répondu à notre enquête, sur un total de 29 étudiants. Pour verifier la fiabilité du questionnaire, nous l'avons testé avec cinq étudiants qui appartenaient à la population d'enquête. Les questionnaires ont été remis en mains propres aux enquêtés. Ces derniers n'ont pas signalé de difficultés de compréhension des items, mais la passation du questionnaire a enregistré quelques moments difficlies tel que le refus de quelques étudiants de coopérer pour raison de manque de temps.

Dans l'élaboration de notre questionnaire, nous avons essayé de tenir compte de plusieurs aspects:

- à partir d'une problématique de base (la phraséologie, quelles difficultés pour les étudiants francophones et pour les étudiants roumains en particulier?), nous avons conçu des questions qui renvoient à différents facteurs: statut de la discipline, respect de la forme figée des expressions, utilisation des sources de documentation, usage des dictionnaires et bases de données terminologiques, difficultés ressenties, manière de travailler (seul, en équipe, quel rôle dans l'équipe?), etc.

- des questions ouvertes (longues ou courtes), afin d'obtenir des informations riches et précises, mais aussi de donner la possibilité aux répondants de formuler des réponses libres. Nous avons opté exclusivement pour ce type de questions parce que nous avons considéré qu'elles permettent de recueillir les opinions des apprenants de façon plus détaillée. En outre, elles stimulent l'intérêt du répondant pour le questionnaire: il se sentira valorisé à travers l'intérêt qu'on lui porte en lui donnant la parole.

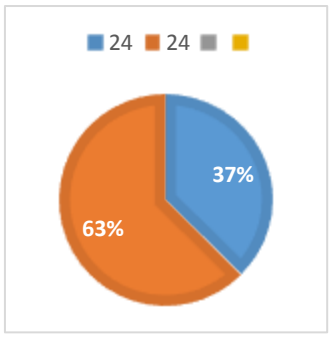
- les questions fermées, qui facilitent le traitement des résultats d'une enquête, parce que la collecte des réponses est simple et fiable. De plus, elles incitent à peser le pour et le contre avant de répondre.

L'enquête par questionnaire nous a semblé un moyen très pratique pour collecter rapidement des informations. Le profil des participants à l'enquête est décrit dans le tableau ci-dessous:

Nombre total étudiants	Participants à l'enquête	Tranche d'âge		Sexe
29	24	21-22 ans (22 étudiants)	plus de 25 ans (2 étudiants)	22 étudiantes 2 étudiants

Les résultats seront présentés ci-dessous:

Question 1. Avant de commencer le cours, connaissiez-vous l'objet de la discipline appelée *phraséologie*?

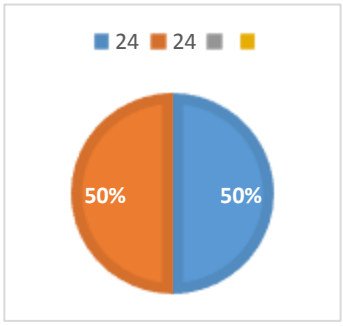


37% - oui

63% - non

Les réponses fournies à la question no 1 permettent de constater une réalité: en tant que discipline linguistique, la phraséologie n'a pas une position très claire dans l'ensemble des sciences de la langue. La conséquence immédiate est le fait qu'elle n'est pas enseignée dans le système d'enseignement général préuniversitaire. Au niveau universitaire, elle est étudiée généralement dans le cadre du cours de Lexicologie. Cet état des lieux justifie le fait que 63% des étudiants enquêtés avouent qu'ils ne connaissaient pas l'objet de la discipline Phraséologie. Même s'ils utilisent fréquemment en contexte scolaire les collocations (*satellite artificiel*, *tronc de cône*, *demi-sphère*, *équation différentielle*, *acide chlorhydrique*) etc., ils ne connaissent pas la terminologie spécifique à chaque discipline.

Question 2. À quel niveau devrait commencer l'étude de la phraséologie?



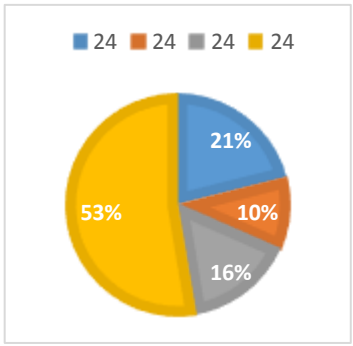
50% - au lycée

50% - à l'université

La question no 2 porte sur l'un des aspects les plus importants qui visent le domaine de la phraséologie. À quel moment faudrait-il commencer l'étude systématique de cette discipline? 50% des étudians pensent que l'étude devrait commencer au lycée, 50% à l'université. Cette réponse témoigne de la méconnaissance des bons outils pour enseigner la phraséologie, à tout niveau d'enseignement. Les apprenants se heurtent à des difficultés de compréhension de la langue idiomatique et cherchent des solutions dans un dictionnaire traditionnel qui, malheureusement, ne leur fournit pas les informations dont ils ont besoin. Même certains enseignants considèrent la phraséologie comme trop spécifique. Malgré que les constructions phraséologiques apparaissent fréquemment dans l'utilisation de la langue parceque « on en trouve tout au long des consignes, des textes, des exercices des manuels, mais elles ne font que très rarement l'objet d'un enseignement spécifique. » (Cavalla, 2008: 6), certains enseignants continuent à considérer la phraséologie comme trop spécifique, car « on en trouve tout au long des consignes, des textes, des exercices des manuels, mais elles ne font que très rarement l'objet d'un enseignement spécifique. » (*Ibidem*). De par ses difficultés de compréhension et de traduction des expressions figées, l'apprenant pense que

ces devront donc être étudiées à l'université car elles requièrent un certain niveau de langue pour être comprises et employées à bon escient.

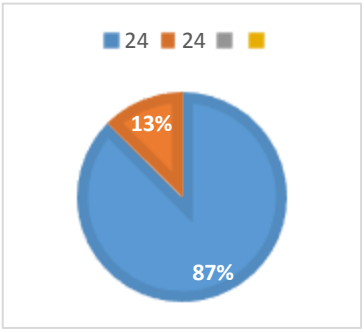
Question 3. Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans les textes qui emploient des constructions phraséologiques?



6% - le niveau de langue (soutenu, courant, familier)
21% - l'identificaion de la construction phraséologique
31% - son sens correct
42% - l'équivalent de l'expression en roumain

Les réponses catégoriques données à la question no 3 montrent que nombre d'étudiants (42%) avouent que la difficulté principale est celle de trouver l'équivalent de la construction phraséologique en roumain. Ils sont mois intéeressés au niveau de langue spécifique à une certaine unité phraséologique, mais il faut y prêter plus d'attention: par exemple *être sur les genoux* (être très fatigué) est considérée comme une expression populaire, tandis que *avoir les foies* (avoir peur) est une expression argotique. Beuaucoup d'entre eux reconnaissent avoir des difficultés liées à la compréhension correcte du sens de l'expression, surtout pour les collocations qui appartiennent à certaines disciplines spécialisées, telles: *accusation péremptoire*, *accusation retentissante*, *escompter billet à ordre*, *budget riquiqui*, *bidouiller les chiffres*, *compte dormant*, *contrat inique*, *dépense faramineuse*, etc.

Question 4. Quelles sont vos sources de documentation?

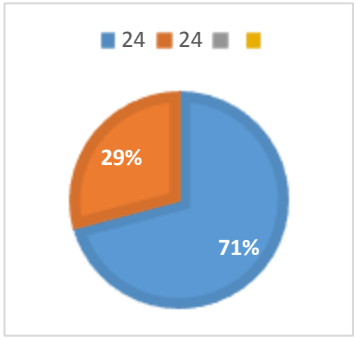


50% - Internet
50% - dictionnaires spécialisés

Les réponses à la question no 4 révèlent que 50% des étudiants utilisent comme source de documentation l'Internet. Les dictionnaires électroniques ont l'avantage de pouvoir taper le mot désiré sur le clavier de l'ordinateur, en nous renvoyant directement sur les informations recherchées. En même temps, ils savent que les dictionnaires traditionnels ne donnent presque pas d'informations sur le phénomène collocationnel et il faut consulter

des dictionnaires spécialisées. Leur consultation est obligatoire, parce que dans un dictionnaire traditionnel la section d'exemples contient souvent des collocations, mais leur sens n'est pas spécifié. Le plus souvent c'est l'utilisateur qui doit chercher ou même deviner le sens des différents verbes employés avec la lexie de base de la collocation, pour trouver celui qui correspond mieux à son intention de communication. Ces dictionnaires spécialisées sont parfois disponibles sur Internet ou sur des sites lexicaux. En plus, l'un des avantages les plus importants de ce type de sites lexicaux est qu'ils sont des ressources « en ligne », c'est-à-dire qu'ils peuvent actualiser l'information constamment à la différence des dictionnaires papier qui, une fois imprimés, ne pourront plus changer.

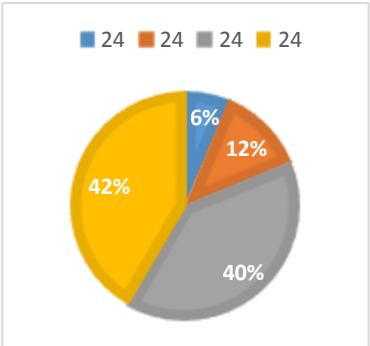
Question 5. C'est le travail en équipe ou le travail individuel qui vous motive le plus? Justifiez votre choix.



67% - le travail en équipe
33% - le travail individuel

En posant la question numéro 5, nous avons voulu savoir quel type de travail incite le plus les étudiants. 67% d'entre eux ont choisi le travail en équipe et 33% ont opté pour le travail individuel. Le travail en équipe présente beaucoup d'avantages: premièrement, il permet à chacun de rompre son isolement, de partager des préoccupations, de les retrouver chez d'autres; deuxièmement, il accroît la confiance en soi et dernièrement, il sensibilise aux différences culturelles et aux difficultés de la communication. En exerçant ce type de travail pendant le cours de phraséologie, nous avons constaté qu'il donnait aux élèves l'occasion de circuler, de travailler dans divers types de groupes, avec des camarades et dans des climats différents ; ce qui augmente les chances - pour chacun - de trouver sa place, de s'intégrer et de voir son apport reconnu.

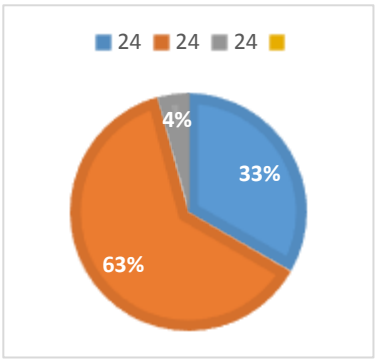
Question 6. Quels types d'activités/exercices vous semblent utiles dans l'apprentissage de la phraséologie française?



4% - l'exercice à trous
10% - la création d'un contexte approprié (mini-dialogues, enregistrements audio, etc.)
21% - la mise en correspondance de l'expression avec son sens (à l'aide des flèches)
65% - la traduction du français en roumain

En exploitant les réponses fournies à la question numéro 6, nous avons pu noter que 65% des étudiants pensent que les activités les plus utiles dans l'apprentissage de la phraséologie française concernent la traduction des constructions phraséologiques du français en roumain. Leur réponse n'est pas surprenante pour nous, parce qu'en Roumanie la traduction en classe d'apprentissage des langues étrangères a longtemps été un moyen de contrôle et même l'unique moyen d'apprentissage des structures lexicales et grammaticales. Les dernières décennies, avec l'avènement des méthodes audiovisuelles, on a essayé de bannir les exercices de traduction de la classe de langue. Toutefois, plusieurs enseignants et apprenants disent que leur apprentissage d'une langue étrangère passe naturellement par le filtre de la langue maternelle et qu'ils l'utilisent qu'elle soit bannie ou non. Le fait que seulement 10% d'entre eux ont choisi comme activité la création d'un contexte approprié (mini-dialogues, enregistrements audio, etc.) montre qu'ils manifeste une certaine reticence vis-à-vis des activités qui impliquent la productions orale. Les élèves et les parents roumains avouent qu'il arrive, pendant les cours de français, que les élèves restent souvent muets et que seul l'enseignant ou deux-trois collègues parlent. Parce qu'ils exercent peu l'expression orale, ils ont peur de faire des fautes ou que leurs camarades se moquent d'eux. Parfois, même si l'enseignant essaie de faire communiquer ses élèves, il arrive souvent que les élèves répondent juste par un mot ou deux. C'est pour cette raison que beaucoup d'enseignants roumains ont ressenti la nécessité d'utiliser des pratiques innovantes: le travail en laboratoire multimédia, les enregistrements de CD, l'utilisation de fichiers MP3, etc.

Question 7. Pendant les cours de phraséologie, quel type de constructions vous a suscité l'intérêt?

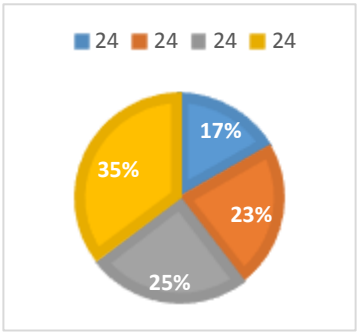


33% - les expressions idiomatiques
6% - les collocations
61% - les parémies

Les réponses à la question no 7 révèlent que 61% des étudiants se sont intéressés surtout aux parémies pendant le cours de phraséologie, même si la plupart d'entre eux ne savent pas que ce genre de locutions font l'objet d'une science appelée parémiologie. À notre avis, ils ont essayé principalement d'observer comment changent le lexique, les figures de style et la façon de dire les proverbes et les parémies (dictons, maximes, sentences, adages, préceptes, aphorisms, etc.) d'une langue à une autre. Pendant les différentes activités, ils ont observé que la transposition des parémies et des dictons d'une langue à une autre est un processus qui exige beaucoup d'habileté et de compétences linguistiques et culturelles. 33% des étudiants se sont intéressés en principal aux expressions idiomatiques, car elles ne présentant pas toutes le même niveau de difficulté. Pour certaines d'entre elles la transparence métaphorique aide à leur compréhension: *passer l'éponge, être tiré à quatre épingles, jeter l'argent par les fenêtres,* etc. Le fait que seulement 6% ont été attirés par l'étude des collocations peut être expliqué par l'idée que

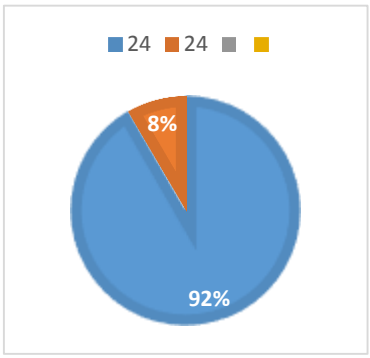
ces constructions sont partiellement figées. Généralement, ils ne se heurtent pas à l'identification du sens global de la collocation (*léger frisson*, *maigre salaire*, *manger comme un oiseau*, *applaudir timidement*) et ils identifient facilement les deux parties (la base et le collocatif).

Question 8. Ces activités doivent viser quelle compétence?

	**37% - compréhension de l'oral** **34% - compréhension de l'écrit** **25% - expression orale** **4% - expression écrite**

Dans le prolongement de la question précédente nous avons aligné la question numéro 8. Notre hypothèse est que la compétence orale devient plus importante dans les sociétés modernes et aussi dans l'enseignement des langues. Cette hypothèse a été confirmée parce que les réponses des questionnés montrent que 37% des étudiants s'intéressent à la compréhension de l'oral et 25% à l'expression orale. Ils ont découvert que des expressions fréquemment utilisées à l'oral représentent des collocations: *avoir tort*, *avoir raison*, *faire attention*, *rendre visite*, *poser une question*, *mener une recherche*, *faire un pas*, *résoudre un problème*, etc. Pour les apprenants, l'oral devrait être un objet d'enseignement, car l'échange de parole dans différentes situations scolaires ou extrascolaires - de façon improvisée et spontanée - permet d'exprimer et de justifier leur point de vue, de participer à un débat, de construire, de faire évoluer par la même occasion leur pensée et enfin de s'intégrer en société. D'ailleurs, l'utilisation des collocations ne permet pas seulement d'augmenter la fluidité et l'aisance orale, mais également de rendre le discours plus cohésif en intégrant au fur et à mesure d'autres corpus lexicaux. Par conséquent, comme les deux compétences sont d'importance égale, les exercices avec lesquels l'apprenant va travailler doivent être écrits comme oraux.

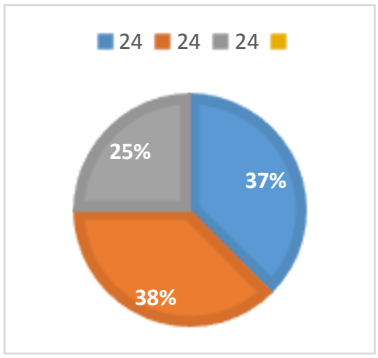
Question 9. L'étude des collocations vous a-t-elle fait découvrir la diversité culturelle du monde francophone?



92% - oui
8% - non

En posant la question numéro 9, nous avons voulu savoir si l'étude des collocations a aidé les étudiants à découvrir la diversité culturelle du monde francophone. 92% ont répondu affirmativement. Par exemple, aux Antilles la collocation *Ça caille?* Ne signifie pas qu'il fait froid, mais correspond à une fomule de salutation: *ça va?*, ce qui représente une preuve de la variation géographique des constructions phraséologiques. Dans d'autres situations des expressions comme *abîmer le portrait* et *casser la figure* sont comprises par tous les locuteurs francophones, tadis que *arranger le cadran/la face*, représente une expression synonyme, mais qui ne s'emploie qu'au Québec. En revanche, la collocation *avoir de l'allure* a trois sens différents, selon l'endroit: être ordonné (en Belgique); être élégant (en France), avoir du bon sens (au Canada). Pendant les cours de phraséologie ils ont découvert des collocations propres à un certain espace francophone: en France - *aller aux asperges* (= se prostituer sur la voie publique); en Belgique - *attendre famille* (= attendre la naissance d'un bébé); au Canada - *adoucir les ongles* (= atténuer des problèmes conflictuels); *aller au coton* (= agir avec énergie), au Congo – *déplacer la marchandise* (= être un voleur), etc.

Question 10. Pour une meilleure compréhension des expressions idiomatiques ou des collocations, vous avez besoin de quels types de références?

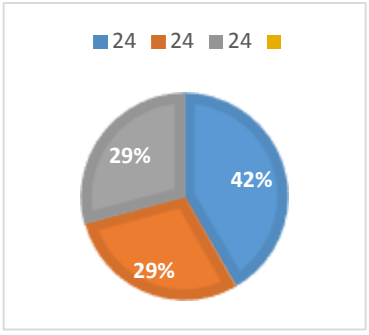


7% - ses origines
46% - ses références historiques
47% - ses références cuturelles

Les réponses à la question no 10 révèlent que presque tous les étudiants (93%) reconnaissent l'importance des références historiques et culturelles dans la compréhension des expressions idiomatiques ou des collocations. Nous considérons que le professeur joue un rôle central pour faire découvrir aux apprenants les expressions d'une autre culture. Le choix des expressions traitées en classe de FLE représente un défi et demande à l'enseignant des connaissances culturelles sur la langue qu'il enseigne, dans le but

d'éveiller la curiosité des apprenants envers la langue et la culture cible. Nous avons vu que les collocations portent souvent des connaissances culturelles (l'histoire, la littérature) et représentent alors un moyen de toucher la culture à travers la langue. Leur étymologie, leur origine formelle et sémantique représentent des éléments qui aident à voir comment elles se sont développées au fil du temps et, par conséquence il s'agit d'un aspect utile et intéressant à traiter dans l'enseignement des ces constructions.

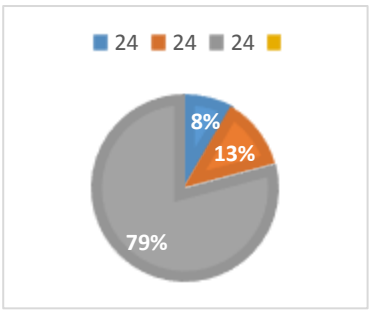
Question 11. Êtes-vous intéressés par les phraséologismes qui appartiennent à des domaines spécialisés? Quel domaine vous intéresse le plus?



8% - sciences
38% - droit
54% - économie

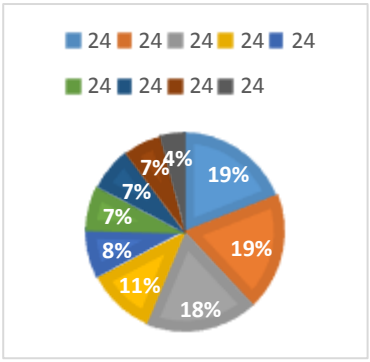
L'hypothèse qui a permis de formuler la question numéro 11 est que les étudiants en Langues Modernes Appliquées s'intéressent aux langages de spécialité, ils suivent même des cours ou des séminaires de travaux dirigés sur les traductions économiques, scientifiques et juridiques. Le cours de phraséologie a traité de l'utilité des *collocations terminologiques* dans les dictionnaires de spécialité et nous avons souligné le rôle des collocations dans l'apprentissage d'une langue de spécialité en langue maternelle et en langue étrangère. Plus de la moitié des étudiants (54%) s'intéressent aux collocations terminologiques qui appartiennent au domaine de l'économie, ce qui implique précisément le parcours de quelques étapes: reconnaissance automatique des collocations en discours spécialisés ; dépouillement terminologique et collecte de collocations ; collecte des données nécessaires à l'élaboration des bases de données et des dictionnaires électronique, exploitables par les spécialistes, etc. L'attraction pour ce domaine peut être expliquée par le fait que beaucoup de collocations économiques appartiennent aussi à la langue courante, mais il faut faire attention à certaines paricularités: celles qui appartiennent à un champ sémantique particulier n'admettent pas d'intensificateur (**un salaire très nominal* ou **un chômage très structurel*); celles qui ne sont pas typiques du champ sémantique de l'économie (*un client très fidèle* ou *un salaire très bas*) admettent un intensificateur. De plus, le nombre de collocations classifiantes est limité, ce qui n'est pas le cas pour les collocations qualifiantes. En revanche, les étudiants s'avouent moins intéressés par les collocations juridiques, peut-être à cause du fait qu'une simple substitution par un autre verbe apparemment synonyme provoque régulièrement des glissements de sens à éviter: a*dopter une loi* ne correspond pas exactement à *voter une loi*, car une loi peut être votée sans pour autant être adoptée.

Question 12. Quels outils informatiques aident à l'apprentissage des constructions phraséologiques?

	**79% - dictionnaires électroniques** **8% - bases de données** **13% - divers logiciels**

Pour recueillir des informations sur les outils informatiques aidant à l'apprentissage des constructions phraséologiques, nous avons posé la question numéro 12. Les réponses fournies à la question numéro 4 avaient déjà souligné l'importance de la consultation de l'Internet et des dictionnaires spécialisés sur le phénomène collocationnel. 79% des étudiants utilisent dans leur travail les dictionnaires électroniques, surtout parce que la recherche est simple et rapide et l'utilisateur peut chercher un mot à partir de la nomenclature ou du texte entier. Ils s'intéressent moins aux divers logiciels (certains d'entre eux demandent une installation préliminaire et des connaissances en informatique plus spécialisées) ou aux bases de données.

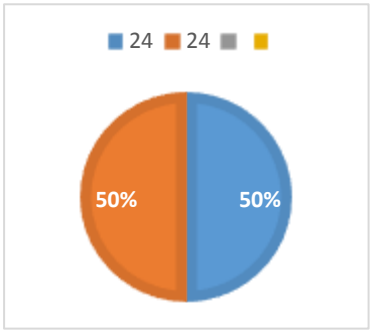
Question 13. Quels sont les cinq mots les plus importants en rapport avec la phraséologie?

	**20% - idiomatique** **20% - proverbe** **19% - collocation** **12% - parémie** **8% - fixité** **7% - transparence** **7% - binarité** **7% - opacité**

En posant la question numéro 13, nous avons voulu savoir quels sont les cinq mots les plus importants – en rapport avec la phraséologie – retenus par les étudiants qui ont suivi ce cours. Dans des proportions égales (environ 20%) les étudiants ont indiqué les trois catégories importantes qui représentent le champ d'étude de cette discipline: les expressions idiomatiques, les collocations, les proverbes. En plus, ils ont fait la distinction entre les proverbes et les parémies, une catégorie plus large, qui englobe aussi dictons, maximes, sentences, adages, aphorismes, apophtegmes, precepts, etc. Les autres mots qui ont retenu l'attention aux étudiants font référence aux caractéristiques des unités phraséologiques: la transparence des collocations et de certaines expressions idiomatiques, la binarité des collocations, la fixité qui concerne la stabilité morphologique et sémantique des expressions idiomatiques et le niveau d'opacité. Ce dernier trait aide les étudiants roumains par exemple à classifier les expressions idiomatiques en quatre catégories : expressions totalement

semblables, expressions de sens proche, expressions problématiques et expressions qui n'ont pas d'équivalent en roumain.

Question 14. Le temps consacré actuellement (28 heures/semestre) à la problématique de la phraséologie est-il suffisant?

	**50% - suffisant** **50% - insuffisant**

Un autre aspect sur lequel nous avons questionné les étudiants a été le temps consacré actuellement (28 heures/semestre) à la problématique de la phraséologie. A première vue, les réponses à la question numéro 14 ont été surprenantes: 50% des étudiants enquêtés pensent que le nombre de cours prévus est suffisant. Cette réponse peut être interprétée comme un contentement de la part de étudiants qui considèrent que les connaissances acquises pendant les heures de cours ont apporté un éclaircissement suffisant sur le domaine de la phraséologie. L'autre moitié pense le contraire: ils sont conscients de la complexité de la problématique traitée par la phraséologie qui a pour but de définir les groupements stables, de les classer, d'établir les causes de leur apparition dans la langue, leurs traits caractéristiques. La difficulté apparaît aussi parce qu'il n'existe pas de limites strictes entre les groupements libres et stables et, par conséquence, une étude plus approfondie s'impose.

Cette enquête nous a permis surtout de décrire et d'analyser nombre d'aspects des pratiques utilisées dans l'enseignement de la phraséologie. Elle nous a offert aussi l'occasion de mieux réfléchir sur les points positifs et les insuffisances de ces pratiques en contexte scolaire roumain. Généralement, tout au long de l'enquête, nous avons essayé de vérifier sur le terrain les hypothèses émises.

Lors des discussions avec nos apprenants, nous avons découvert que les constructions phraséologiques bénéficient de deux traitements de leur part. Pour certains, elles ne jouissent pas d'une grande popularité parce qu'elles sont considérées comme obsolètes, passées de mode et associées aux discours des personnes âgées ou propres aux écrits littéraires. Pour d'autres, bien qu'ils apprécient ce type d'expressions francophones, ressentent le besoin de faire des parallèles avec celles de leur culture d'origine, car ils en connaissent peu. Nous considérons que, parmi les activités, à visée culturelle ou interculturelle, qui aident à l'intégration des collocations en classe de FLE/FOS, l'enseignant doit présenter une collocation plus ou moins opaque, avec ses origines historiques, culturelles et étymologiques. Cela va inciter les apprenants à se détacher de cette idée que ce type d'expressions ne sont fondées sur aucune logique et les motiver à vouloir les découvrir et mieux les comprendre.

Bibliographie

Beacco, J. C., 2001, « Les savoirs linguistiques *ordinaires* en didactique des langues: des idiotismes », *Langue Française*, no131, pp. 89-105, URL http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2001_num_131_1_1038, consulté le 5 avril 2016.

Cavalla, Cristelle; Labre, Virginie, 2009, « L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects », in Agnès Tutin et Iva Novakova, *Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique*, Ellug, pp. 297-316, URL https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01099047/document, consulté le 22 avril 2016.

De Serres, L., 2011, « Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde: de la théorie à la pédagogie », *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, Vol. 14, no 2, pp. 129-155.

Dechamps Christina, 2004, « Enseignement/apprentissage des collocations d'une langue de spécialité à un public allophone: l'exemple de la langue juridique », *Ela. Études de linguistique appliquée,* no 135, pp. 361-370, URL http://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-p-361.htm, consulté le 28 février 2016.

Dubreil, Estelle, 2008, « Collocations: définitions et problématique », *Texto!*, volume XIII, n°1/2, URL http://www.revue-texto.net/docannexe/file/126/dubreil_collocations.pdf, consulté le 27 avril 2016

Gross, Gaston, 1996, *Les expressions figées en français*, Paris, Ophrys.

Mel'cuk, I., 2003, « Collocations: défnition, rôle et utilité, dans *Les collocations: analyse et traitement*, F. Grossmann et A. Tutin (éds.), *Travaux et recherches en linguistique appliquée*, Amsterdam, de Werelt, pp. 23-31.

Rey, Izabel Gonzalez, 2002, *La phraséologie du français*, Toulouse, Presse Universitaire du Mirail.

Schapira, C., 1999, *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*, Paris, Ophrys.

Tutin, A., Grossmann, F., 2002, « Collocations régulières et irrégulières: esquisse de typologie du phénomène collocatif », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n° VII, pp. 7- 25, , consulté le 9 avril 2016

MODERNITÉ POÉTIQUE ET RÉALITÉ QUOTIDIENNE : UNE ORIGINALITÉ DE L'ESTHÉTIQUE PRÉVERTIENNE / POETIC MODERNITY AND EVERYDAY REALITY: AN ORIGINALITY OF PREVERT'S AESTHETICS / MODERNITATE POETICĂ ŞI REALITATE COTIDIANĂ: O ORIGINALITATE A ESTETICII LUI PRÉVERT[1]

Résumé: *La poésie du quotidien est l'une des caractéristiques de l'originalité de Jacques Prévert. Il prend parti pour la simplicité des faits et recherche ses thèmes dans la vie quotidienne des différentes classes sociales sans exception. Dans cette poésie, il s'engage aux côtés des victimes, des malheureux, pour exprimer ce qu'il voit et ressent, en dénonçant ce qu'il trouve anormal, injuste et indécent, dans le but d'attirer l'attention des auteurs de ces actes. Outre sa singularité, l'une des finalités de sa poésie est, de participer à sa manière, à l'amélioration des conditions de travail et de vie, en vue d'une société idéale.*

Mots-clés*: la poésie du quotidien, la simplicité, l'originalité, victime, société idéale.*

Abstract*: The poetry of everyday life is one of the characteristics of the originality of Jacques Prévert. It takes party for the simplicity of the facts and its research themes in the daily life of various social classes without exception. In this poetry, it is committed to the side of the victims, the unfortunate, to express what he sees and feels, in denouncing what he found abnormal, unfair and indecent, with the aim of attracting the attention of the authors of these acts. In addition to its singularity, one of the purposes*

Key words*: the poetry of everyday life, the simplicity, originality, victim, ideal society.*

Introduction

Avec la liberté de l'art du XXe siècle qui demande aux poètes de créer des formes nouvelles, d'inventer, afin de faire entendre et de faire voir l'inouï, Jacques Prévert ne se fait pas plier pour faire sienne cette règle. Alors il s'inscrit dans les grands mouvements et courants littéraires qui ont marqué ce siècle, sans se confiner dans un seul pour ne suivre que les principes de celui-ci.

Il adopte à cet effet, les différents principes de tous ces courants afin de traduire, pour le bien-être de ses contemporains et ceux des générations futures, ses préoccupations et ses états d'âme. Ainsi, se révèle dans son écriture, les caractéristiques du romantisme, du parnasse, du symbolisme, et du réalisme. Concernant le dernier courant cité, qui professe le respect des faits matériels et étudie les comportements des humains dans leurs différents milieux, Prévert en fait une approche particulière. Il mène à cette fin des investigations dans les moindres détails de la vie humaine au quotidien afin de produire son œuvre.

Une telle conception d'un écrivain de l'ère surréaliste ne passe pas inaperçu. Par conséquent il est apparu opportun de réfléchir sur le sujet suivant : « modernité poétique et réalité quotidienne : une originalité de l'esthétique prévertienne »

Quelles sont les caractéristiques de l'originalité de l'œuvre poétique de Prévert ? Quelle est la portée de cette poésie du quotidien ?

La trajectoire analytique épouse un plan tripartite : le mélange des genres littéraires, de l'événement au langage événementiel, et enfin une peinture des mœurs au quotidien.

1. Le mélange des genres littéraires : une originalité

[1] Kouadio N'guessan Antoine, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire, antoinedeprévert@yahoo.fr

L'originalité se définit comme le caractère de ce qui est nouveau, qui est une singularité. En ce qui concerne un auteur, un poète, c'est sa capacité à innover dans la création. Dès lors, évoquer l'originalité d'un poète revient à mettre en évidence la particularité de sa poétique, c'est-à-dire la conception qui est le fondement de son art (son originalité). Alors, il s'agit de mettre, ici, en exergue les caractéristiques novatrices de Prévert. Dans sa création, il se montre comme libre dans le choix des mots qu'il utilise et les œuvres qu'engendre son inspiration poétique. Il atteint, ainsi, par ce qui sort du plus profond de lui, de son chant, par toutes les manières, le cœur de ses interlocuteurs. Sa poésie laisse découvrir une diversité d'écriture.

Et son œuvre poétique s'affirme, en effet, comme le lieu commun, où tous les genres littéraires se rencontrent. Le poème « l'accent grave » est une illustration parfaite, car la configuration scripturale et la typographie épousent les canons esthétiques de l'art dramatique :

« Le professeur
Elève Hamlet !
L'élève Hamlet (sursautant)
…Hein…Quoi…Pardon…Qu'est-ce qui se passe…
Le professeur (mécontent)
Vous ne pouvez pas répondre « présent »comme tout le monde ?
Etre ou ne pas être dans les nuages !
Le professeur
Suffit. Pas tant de manières. Et conjuguez-moi le verbe être
Comme tout le monde, c'est tout ce que je vous demande.
(…) » (Jacques Prévert, *Parole*s, 1949: 58-59)

Outre, le comportement coléreux et autoritaire du professeur qu'il dépeint dans son texte, Prévert fait montre de son originalité. Par des vers libres, le poète, comme un dramaturge, plante, subtilement un décor : une salle de classe, où le professeur et l'élève Hamlet, les acteurs, entrent en scène pour leur prestation.

Aussi a-t-il recourt à des didascales, pour traduire les différents états d'âme des acteurs et leurs rôles sur scène : « l'élève Hamlet (sursautant), le professeur (mécontent), Monsieur (il conjugue) le professeur (excessivement mécontent) »

Par ailleurs, bien qu'étant un surréaliste, Prévert, son texte observerait les principes de Nicolas Boileau, au sujet de la règle des trois unités régissant la dramaturgie classique :

« Qu'en un lieu, qu'en un jour, qu'un seul fait
Accompli
Tienne jusqu'à la fin le théâtre rempli (…) » (Nicolas Boileau, *Art Poétique, chant* III, 1674)

En observant cette règle des trois unités, Prévert, une fois de plus confirme sa singularité, car les trois unités, dont il est fait mention, sont représentées, ici, par la salle de classe, le temps de la séance (leçon) et la leçon de grammaire : « l'accent grave ». Alors qu'avec le théâtre romantique du siècle de Prévert, cette règle a cessé de s'imposer. Pour Hugo,

« L'action encadrée de force dans les vingt-quatre heures est aussi ridicules qu'encadrée dans le vestibule. Toute action a sa durée propre comme son lieu particulier » (Victor Hugo, *La préface de Cromwell,* 1827: 302).

A l'instar du théâtre, le récit intervient dans l'écriture poétique de Prévert et s'appréhende comme une caractéristique de la modernité. « Le récit, en effet, est une suite d'évènements rapportés par un narrateur. Il se présente sous forme d'une suite d'épisodes dont l'enchevêtrement constitue l'intrigue. Tout récit peut être résumé en fonction d'un schéma narratif simple qui prend en compte la succession des événements : un état initial, un événement perturbateur et un état final » (Crépin, T. de St Gislain, Pouzalgues-Danon, *français,* 1996 : 84).

Ce schéma narratif propre au récit, se retrouve dans certains textes poétiques de l'auteur ; mais le poème « La pêche à la baleine » à titre illustratif, est retenu :

« A la pêche à la baleine à la pêche à la baleine
Disait le père, d'une voix courroucée
A son fils Prosper, sous l'armoire allongé
(…)
Alors dans sa baleinière le père tout seul s'en allé
Le père apparaît hors d'haleine
Tenant la baleine sur le dos.
Dépêchez-vous de la dépecer
(…)
Mais voilà Prospère qui s'élève, puis il jette le couteau
Par terre mais la baleine s'en empare, et se précipitant
Sur le père elle le transperce le père en part elle se dirige
(…) » (Jacques Prévert, *Paroles*, 1949: 22-23)

Ce texte, à l'analyse, se révèle comme un véritable récit. Il est écrit en vers libre : il n'y a pas de strophes ni de vers réguliers. Il est cependant, parfaitement ponctué. Aussi s'inscrit-il dans un schéma narratif. En effet, un état initial présente les personnages qui vont agir : le père et son fils Prospère ; le domicile de la famille est le lieu où se déroule l'événement, qui est la pêche de la baleine.

Mais, l'élément perturbateur est mis en relief, ici, par : « le père apparaît hors d'haleine, tenant une baleine sur le dos ». Avec la présence inattendue du cétacé, il y a un événement imprévu qui change le cours normal du récit. Elle engendre une série de transformations qui constituent les péripéties : « mais la baleine s'en empare et se précipitant sur le père… » Surtout, avec l'emploi de la conjonction de coordination « mais », marque de l'opposition qui confirme le changement du cours du récit.

Enfin, l'état final qui est le dénouement du récit, met en évidence une fin malheureuse, car le cétacé est sorti après avoir tué le père de famille. Concernant le mode de la narration, Prévert se sert d'un narrateur qui relate les faits à la troisième personne du singulier. Il s'agit de la focalisation externe ou le point de vue externe. Les lieux, les faits, les discours, en effet, semblent perçus par un observateur qui rend un témoignage.

Aussi le poète observe-t-il particulièrement, dans ce texte, la ponctuation, surtout le point d'interrogation pour le rendre vivant : « tu ne veux pas y aller et pourquoi donc » ? Quant aux virgules, elles assurent le rythme du récit et révèlent une intrigue complexe. Les temps verbaux consubstantiels au récit : l'imparfait « disait », le passé composé, « s'en est allé », « est sortie » sont perceptibles dans ce poème.

Outre le mélange des genres, Prévert s'évertue à produire une poésie qui permet de voir et de sentir tous les contours des faits réels à travers un langage du quotidien.

2. De l'événement au langage événementiel

La poésie s'est écartée du quotidien au fil du temps, rejetant la banalité pour s'évader dans l'imaginaire. Des poètes comme Boris Vian, Jacques Prévert orientent leurs productions vers un type de poésie : la poésie du quotidien, puisant sa thématique dans la vie de chaque jour.

Jacques Prévert singulièrement s'intéresse à la vie des humbles, aux bonheurs tranquilles des amoureux, aux scènes de la rue et de certaines familles. Sa poésie naît de l'événement social ou historique. Elle est le cri de ce qui, en nous, ne peut être réduit ni étouffé. Cet état d'âme qui nous tire hors de nous-mêmes est plus fort que nous. Ainsi, chaque événement constitue pour lui une source d'inspiration poétique.

Partant de ce principe, il rejette le style grandiloquent et pathétique au profit d'un langage fait pour que cette poésie soit accessible à tous, afin que chacun se rende compte

des réalités sociales. Il s'agit d'un langage plein de jeux de mots et d'une musicalité inattendue qui fait revenir la poésie à ses sources populaires. Combinant et accommodant les mots du quotidien, Prévert donne une vitalité et une force accrue à ses poèmes. Il évoque différents thèmes dont celui du travail sous une autre approche. Et cet aspect particulier, Prévert le met en évidence à travers le poème suivant : Chanson des Cireurs de souliers.

« Aujourd'hui l'homme blanc ne s'étonne plus
Et quand il jette à l'enfant noir au gentil cireur de Broadway
Une misérable pièce de monnaie
Que l'enfant noir aux dents de neige
Avec une vielle brosse avec un vieux chiffon
Avec une petite chanson
La chanson qui raconte l'histoire de Tom le grand noir
L'empereur des cireurs de souliers
Dans le ciel tout noir de Harlem
C'est lui qui le fait briller avec ses grandes brosses
Et avec ses chansons c'est lui qui fait reluire
Les souliers vernis dès la nuit et
Qu'il dépose devant chaque porte » (Jacques Prévert, *Histoires*, 1946: 80-81)

En abordant, de cette manière, le thème de travail, considéré jusque-là comme « antipoétique », parce que s'agissant de celui de petit métier, le plus souvent ignoré ou passé sous silence, Prévert s'intéresse au vécu quotidien dans la mesure où il décrit le monde qu'il perçoit et exprime ce qu'il ressent.

Afin de conserver une allure naturelle au langage populaire devenu poétique, Prévert emploie des vers libres avec assez d'images : « l'enfant noir aux dents de neige » est une métaphore qui relève le contraste entre le teint noire de l'enfant et la couleur de la neige. Aussi, cette figure rhétorique met elle en exergue la classe sociale dont est issu le cireur. Cette idée est renforcée par l'hyperbole dans les vers suivants : « l'empereur des cireurs », « dans le ciel tout noir de Harlem ». Cette image signifie qu'il n'y a que les Noirs qui exercent ce métier et que la majorité des habitants de Harlem sont des Noirs.

L'absence de la ponctuation se remarque aussi dans ce poème. Elle invite le lecteur à trouver le sens sans l'intervention imposée par le poète. « Aussi, présente-t-elle d'autres enjeux liés à la communication poétique qui se trouve ainsi modifiée. Le vers non ponctué se prête, en effet, à des interprétations plurielles » (Charbonnier, Jains, 1999: 28). L'absence de la ponctuation est aussi l'expression de la déconstruction poétique qui est l'apanage des surréalistes.

S'inscrivant dans la même perspective, le poème « Déjeuner du matin » se révèle comme une illustration parfaite et le couronnement de l'évocation et de l'expression du vécu quotidien. L'examen du titre de ce poème est significatif et permet d'affirmer, sans ambages, que Jacques Prévert relate des choses concernant et touchant des êtres humains de son époque et des temps futurs. Il transfigure, ainsi le quotidien par son regard personnel qu'il porte sur certaines réalités sociales, comme observé à travers les vers ci-dessous :

« Il a mis le café dans la tasse
Il a mis le lait dans la tasse de café
Il a mis le sucre le café au lait
Avec la petite cuillère il a tourné
Il a bu le café au lait
Et a déposé la tasse sans me parler

Il a allumé une cigarette
Il a fait des rondes avec la fumée
Il a mis la cendre dans le cendrier sans parler
Il s'est levé il a mis son chapeau sur sa tête
Il a mis son manteau de pluie parce qu'il pleuvait
Et il est parti sans une parole sans me regarder
Et moi j'ai pris ma tête dans mes mains et j'ai pleuré » (Jacques Prévert, *Parole*s, 1949: 150)

A la lecture de poème, force est de constater que la poésie de Prévert est le reflet de la réalité, du monde vivant et de la société moderne. Elle exprime la vie quotidienne, la plus simple et la plus immédiate. En effet, « Prévert n'a pas recours à l'écriture automatique, à l'état hypnotique propre au mouvement surréaliste et refuse d'écrire une poésie qui ne soit pas lisible par tous » (Oyster, 2001: 113).

Par son talent et son savoir- faire, le poète transforme le langage quotidien, en poésie. Ainsi, l'intérêt ne réside pas tant dans son contenu, mais dans l'originalité de son expression. Dans son texte, il accumule les répétitions anaphoriques qui lui donnent un aspect oral et une allure rapide. L'anaphore « il a mis », qui parcourt tout le long du poème, insiste sur les gestes quotidiens propres aux humains, pour les mettre en évidence.

Mais dans cette famille, dont il est fait mention à travers ce poème, se révèle une absence totale de ce facteur de cohésion social et de bien-être : la communication. De l'absence de celle-ci , il résulte des inconvénients : il n'y a pas de chaleur humaine, ni d'expression d'amour fraternel ou filial. Toutes ces conditions réunies concourent au malheur du personnage. En conséquence, il ne peut que pleurer en cachant son visage dans ses paumes pour manifester ses différents états d'âme, face au comportement inhumain de celui qui est considéré comme son véritable géniteur.

De manière inéluctable, l'éducation de base dans cette famille ne sera pas parfaite et ce fait va inévitablement, influencer de manière négative l'enfant. Alors, parvenu à l'âge adulte plus tard, il ne verra guère l'importance de la solidarité et des autres valeurs cardinales inhérentes à la vie humaine : l'amour fraternel, le respect des droits d'ainesse, le respect de la liberté d'autrui, l'assistance aux personnes en danger ou le don de soi. Par faute de communication dans la cellule familiale, il a ignoré toutes ces valeurs et principes de la vie qui permettent à tout être humain, d'être utile à la société et d'en être heureux.

Dans cette perspective, il convient d'aborder, outre le cri du cœur du poète face aux situations et actions dans certaines familles, les réalités quotidiennes de la société.

3. Une peinture des mœurs au quotidien

Dans la conception prévertienne de la poésie du quotidien, le comportement de ses contemporains occupe une place de choix. Ainsi, il s'adonne à cœur joie, en abordant les thèmes de l'ennui, de la monotonie et de l'amour avec ses nombreuses facettes. Il rejoint ainsi, mais avec son approche particulière, Albert Camus et Charles Baudelaire.

Concernant la monotonie, elle est manifeste à travers le poème « souvenir de famille »où il est clairement dit :

« On allait se coucher, le lendemain on se réveillait
Ainsi tous les jours, les jours faisaient la queue
Les uns derrière les autres, le lundi qui pousse
Qui pousse le mardi, qui pousse le mercredi et ainsi de suite les saisons
Les saisons, les vents, la mer, les arbres, les oiseaux
Les oiseaux, ceux qui chantent, ceux qui partent en voyage,
Ceux qu'on tue, les oiseaux plumés, vidés mangés
(…)

Une nouvelle vie commença,
Un peu différente de la précédent
Mais toujours lune et
Soleil alternativement » (Jacques Prévert, *Paroles*, 1949: 28)

Au regard de ce passage, la monotonie du temps et l'uniformité de la vie des êtres vivant, se perçoit. Ces différents constats, s'expliquent par la régularité du retour des saisons marquées par les faits et gestes des hommes qui témoignent de leur évolution.

Il est plausible d'affirmer que Jacques Prévert se rapproche du courant de « L'absurde » et se fait sien par moment de sa conception. Pour les adeptes de ce courant, vivre se ramène à faire des gestes que l'habitude commande. Alors la vie n'est qu'un perpétuel recommencement. Par conséquent, placée sous cet angle, la vie n'a pas de sens selon la conception des anticonformistes

S'inscrivant dans cette même perspective de l'expression des vécus quotidiens de la société, les thèmes de la sensibilité, de l'amour, du rêve et de la tristesse entrainent une certaine mélancolie dans certains poèmes tels que « Le tendre et dangereux visage de l'amour »qui laisse clairement apparaître ces différents états d'âme ;

« Tout ce que je sais c'est qu'il m'a blessé
Peut-être avec une flèche peut-être avec une chanson
Tout ce que je sais c'est qu'il m'a blessé le cœur
Et pour toujours brulante
Trop brulante blessure de l'amour » (Jacques Prévert, *Paroles*, 1949: 29)

La manifestation de l'amour sous ces différentes formes constitue des réalités qui existent dans la vie, et dans toute société humaine. Et en toute relation amoureuse, il y a certainement de la trahison, bien que ce fait ne soit souhaité ni accepté. Il est alors de toute évidence que, cet amour fait reculer les limites du possible. Et ce sont ces genres de relations qui s'établissent au gré du temps, des expériences et classes sociales. Les diverses connotation de cet amour confirment le titre du poème ci-dessus.

Au-delà des vicissitudes de l'amour et face aux contraintes de la vie, la révolte paraît, souvent, bien indiquée pour manifester sa liberté afin de parvenir au bonheur. Dans cette optique s'inscrit le poème « le cancre » qui décrit le personnage du cancre :

« Il dit non avec la tête
Mais il dit oui avec le cœur
Il dit oui à ce qu'il aime
Il est debout on le questionne
Et tous les problèmes sont posés
Et il efface tout, les chiffres et les mots
Les dates et les noms, les phrases
(…)
Avec les craies de toutes les couleurs
Sur le tableau noir du malheur
Il dessine le visage du bonheur ». (Jacques Prévert, *Paroles*, 1949: 66)

La violence de la satire des pouvoirs est inséparable, chez Prévert, de son aspiration à une société affranchie des contraintes, où règnerait le bonheur de vivre dans la joie simple du cœur. Pour le faire, Prévert adopte un langage poétique qui est l'expression de sa conception et de sa vision de la vie. Ce langage, en effet ne diffère pas de celui de sa vie réelle.

Partant de cette conception, il aborde les réalités quotidiennes de la vie scolaire c'est-à-dire les épreuves dans les différentes matières enseignées à l'école : mathématiques, sciences physiques, grammaire, histoire et géographie. Ainsi, Prévert veut prouver que le

système éducatif scolaire est l'incarnation de l'autorité absolue : « Et tous les problèmes sont posés », « Et malgré les menaces du maître ».

Alors, face à ce système étouffant et accablant, l'élève qui aspire à la liberté, ne peut que se révolter pour tout effacer sur le tableau noir. La couleur noire ici, synonyme de malheur met en exergue les facteurs qui concourent aux souffrances et aux contraintes des élèves.

Après avoir effacé le savoir imposé par le professeur, c'est -à-dire les épreuves, l'élève dessine le visage du bonheur pour illuminer sa vie, qui n'est pas comprise par les profanes. Dès cet instant, apparaît un symbolisme pictural qui est aussi l'une des pratiques des surréalistes. En s'affirmant ainsi, à travers l'attitude de cet élève jugé de cancre, qui en réalité est un contestataire, Prévert aspire à un monde meilleur, un monde idéal. Un monde où les sentiments qui viennent du plus profond de l'homme peuvent être exprimés en toute liberté comme dans le cadre artistique et poétique. De façon pragmatique, les sentiments qui animent le poète s'expliquent par la personnification du bonheur, à travers « le visage du bonheur », car tout être humain aspire au bien être.

Sa préoccupation transparaît, en effet, à maintes reprises dans sa poésie de la modernité. La révolution pour le changement en vue d'une société harmonieuse et de bonheur apparaît, clairement, dans le poème « Tentative de description d'un Diner de Tête à Paris -France » Ce texte poétique qui constitue une véritable fresque sociale, et qui bouscule, de toute évidence, toutes les convenances bourgeoises, est inspiré par le misérable spectacle du monde des années 1930.

Dans ce poème, Prévert met en situation, dans une parodie de dîner officiel à l'Elysée, les exploitants, à la jouissance égoïste et cruelle, et les exploités, victimes des inégalités sociales les plus criantes, ceux qui allaient à l'église pour faire montre de leur vertus et de leur fortune, et ceux qui n'y allaient que l'hiver pour s'y réchauffer :

« Ceux qui donnent des canons aux enfants
Ceux qui donnent des enfants aux canons » (Jacques Prévert, *Paroles*, 1949: 65)

Ce groupe d'hommes bourgeois et individualistes, dans ce même poème est opposé à la masse pitoyable des ouvriers qui sont présentés à travers la répétition anaphorique « ceux qui » :

« Ceux qui passent leur vacances dans les usines
Ceux qui traient les vaches et ne boivent pas le lait
Ceux qui crachent leurs poumons dans le métro
Ceux qui fabriquent dans les caves les stylos avec
Lesquels d'autres écriront en plein air
Que tout va pour le mieux » (Idem)

Le constat paraît clair, à la lecture de cet extrait. Entre ces deux classes sociales mises à nu dans ce poème, la différence est sans équivoque. Il s'agit bien sûr de la bourgeoisie et des prolétaires. La bourgeoisie qui vit des durs labeurs des prolétaires, mais, malheureusement ces derniers, ne sont pas rémunérés convenablement ni considérés et traités comme des êtres humains.

Alors face à l'injustice sociale et économique, le seul moyen de lutte qui s'impose, pour l'amélioration de leur condition de travail et de vie est la révolte. La révolution est, en effet, un fait social, par conséquent, pour le bonheur de ses contemporains, le poète n'hésite pas à se mettre de leur côté, en leur apportant son concours à travers ses écrits.

Aux déshérités, aux malheureux, aux victimes de la société, Jacques Prévert adresse ces images les plus fortes, et toutes prônent la révolte contre l'ordre établi, l'injustice, la guerre et ses corollaires qui ne profitent qu'aux capitalistes. Il poursuit son œuvre révolutionnaire destinée au « groupe octobre » ; car suite à la grève des mineurs

matée par l'armée, Prévert écrit un poème antimilitariste dont le titre est « Marche ou Crève » où sont extraits les vers suivants :

« Le ventre creux les pieds en sang
Marchons, marchons, marchons gaiement
Marche ou crève
Marche ou crève…où allons- nous ?
Nous allons dans le nord on a besoin de nous
Tous les travailleurs sont les frères
Faut pas nous laisser posséder » (Jacques Prévert, *Spectacles*, 1951:159)

De manière comique, il présente cette situation avec farce et humour, mais son engagement au côté de ces malheureux ne fait aucun doute. Par le mode impératif, « marchons », Prévert donne des conseils à ces travailleurs pour leur faire prendre conscience de leur condition misérable. Le rythme binaire dans les octosyllabes et dans l'alexandrin témoigne que toutes les victimes sont unanimes pour la grève :

Le ventre creux//les pieds en sang : 1 2 3 4 +1 2 3 4=8

Nous allons dans le nord // on a besoin de nous : 1 2 3 4 5 6+1 2 3 4 5 6=12

Quant à la répétition « marchons », elle traduit l'importance des conseils prodigués, car ils concernent la vie de victimes. Par l'anaphore, « marche ou crève », après la phase de conseils, Prévert lance un appel à la révolte pure et simple contre les possédants et puissants qui exploitent sans vergogne les travailleurs, avec la complicité de nombreux élus. Dans cet appel, il leur demande de ne pas se faire des soucis, ni de tenir compte de leur propre vie qui n'a plus d'importance :

« On ne touche que le quart d'une ration
Marche crève »

Mais il leur demande de persévérer dans cette lutte en vue de transformer les conditions de travail pour une vie harmonieuse et épanouie.

A cet effet, il leur recommande de ne point éprouver de la pitié pour les conséquences que vont subir ces victimes de leur grève. Dans sa détermination, il leur interdit de rire avec ces capitalistes. Pour lui, il est souhaitable de résister à la grande bourgeoisie qui est toujours prête à mâter toute sorte de grèves (légitimes ou non), par tous les moyens, surtout avec la complicité de l'armée.

Ainsi fustige-t-il l'hypocrisie et la propagande démagogique des hommes politiques. Dans la mesure où, le plus souvent, leur promesse et engagement ne sont pas honorés. Alors, fort de ce constat, Prévert s'ingénie à relater les faits qu'il rencontre dans son environnement. En effet, le poème « vie de famille », une fois encore confirme cette option de l'expression de la réalité quotidienne. Les vers ci-dessous illustrent fort bien ces propos étant donné qu'on peut y lire la misère :

« Chaque jour il travaillait
Dans l'électricité et il était mal payé
C'est ceux qui fabriquent la lumière
Qui vivent dans l'obscurité
Est-ce que c'est une vie de vivre comme nous vivons
Et cette vie cette vie d'enfer
C'est nous qui la changerons » (Jacques Prévert, *Paroles*, 1949: 148)

L'extrait de ce poème, est de la pure tradition révolutionnaire puisqu'il reflète la misère de toutes les victimes du capitalisme. Pour un compte rendu fidèle de cette situation misérable, le poète prend soin de laisser la parole à un fils du menu peuple. Ayant été témoin de cette injustice sociale, il fait le bilan de la vie professionnelle de son père mort à la tache de manière honteuse et malheureuse.

Procédant par l'antithèse, le personnage révèle les causes de la mort de son père : « il travaillait et il était mal payé », « ceux qui fabriquent la lumière, vivent dans l'obscurité », « cette vie, cette vie d'enfer ».

A travers ses textes poétiques, Prévert appelle à une prise de conscience de tous ceux qui souffrent, qui sont exploités pour mener une action en vue d'une amélioration de leur condition de vie comme il le dit si bien en ces termes : « cette vie d'enfer c'est nous qui la changerons ». Ainsi, par ce passage, se découvre son engagement plus ou moins indirecte aux côtés de tous ceux qui souffrent, les prolétaires du monde entier sans distinction de nationalités ni de race.

Conclusion

A la lumière de cette étude sur la poésie de Jacques Prévert, il faut retenir qu'elle est constituée d'un brassage de genres littéraires. Le but du poète est d'exprimer ce qu'il ressent. Entant que poète de l'époque surréaliste, il joue avec les mots, transforme les banalités de la vie et y glisse un message. Prévert présente le quotidien à travers des images pour illustrer sa pensée. Il s'inspire de l'existence humaine en adoptant, par moment, le langage populaire.

Ainsi, les thèmes majeurs de sa poésie relève de faits vécus ou historiques incluant toutes les données du contexte social. Ces événements sont, en effet, l'expression des actes qui ont des conséquences sur les différentes couches sociales. Alors, face aux états de souffrance, Prévert, à travers, des vers libres et un style d'oralité auquel il attribue une valeur poétique, leur donne des conseils en vue d'une véritable prise de conscience.

Bibliographie

Corpus

Prévert, Jacques, 1946, *Paroles*, Paris, Gallimard, 315p.
Prévert, Jacques, 1951, *Spectacle*, Paris, Gallimard, 308p.
Prévert, Jacques, 1955, *La pluie et le beau temps*, 242p.
Prévert, Jacques, 1963, *Histoires*, Paris, Gallimard, 242p.

Ouvrages consultés

Aurouet, C., Compère, D., Gasiglia-Laster, D., Laster, A., 2003, *Jacques Prévert, Frontière effacées*, Paris, Bibliothèque, Mélusine.
Aurouet, Carole, 1993, *Commentaires Paroles de Jacques Prévert*, Paris Gallimard.
Boileau, Nicolas, 1674, *Art poétique*, Bibliothèque Nationale de France.
Crépin, F., C. de St Gislain, Pouzalgues-Danon, T., 1996, *Français, Méthodes et Techniques* Paris, Nathan.
Gasiglia, Laster, D., Laster, A., 1998, *Œuvres Complètes de Jacques Prévert*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, Tome II.
Hugo, Victor,827, *La préface de Cromwell*, Paris, Gallimard.
Makouta, M'boukou, J.-P., 1985, *Les Grands Traits de la Poésie négro-africaine*, Présence Africaine.
Oyster, Daniel, 2001, *Guillaume Apollinaire, Poètes d'aujourd'hui*, Paris, Seghers.
Picon, Gaétan, 1960, *Une Poésie Populaire, Confluences et Panorama de la nouvelle littérature française*, Paris, Gallimard.