

LA DYNAMIQUE D'EXTENSION DE L'OBJET ET DU SUJET DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES VERS L'INTERLINGUISME¹

Patrick Chardenet²
patrick.chardenet@auf.org

Si l'on peut encore hésiter entre plusieurs déterminants pour répondre à la question des finalités: à quoi servent le langage et les langues? (à structurer ou actualiser la pensée; à communiquer, représenter ou organiser le monde), on peut s'accorder sur le but de leur appropriation (par l'acquisition informelle ou par l'apprentissage formel): pour leur maniement. C'est-à-dire pour pouvoir les insérer comme outils ou comme objets des activités humaines. La réflexion sur l'appropriation des langues (acquisition et apprentissage) qui s'est développée depuis une cinquantaine d'années, s'articule aujourd'hui, selon le continent:

- autour d'une linguistique appliquée ayant acquis son autonomie par rapport aux autres domaines de la linguistique (en s'enrichissant de ses apports);
- autour d'une didactique des langues (DDL) ayant acquis son intégration académique parmi les sciences du langage (en s'appuyant sur leur apport).

Il existe donc une histoire et une épistémologie du domaine dont le mouvement pourrait être caractérisé sur trois plans: l'expansion de l'objet (appréhension de la langue et du langage), l'expansion du sujet (ce qui touche à l'analyse de l'individu apprenant), la variation des supports (du recueil de textes, au multimédia en passant par le manuel et l'audiovisuel). L'interaction entre ces trois plan amenant la succession et la variété des approches.

¹ Este artigo foi originalmente publicado nesta Revista no ano de 2005, Vol. 2, n. 1. Trata-se, agora, portanto, de uma reedição.

² Université de Franche Comté.

On objet en expansion: de l'objet langue à l'objet fait langagier

Pour évoquer la multiréférentialité qui fait que l'on passe de la notion de langue en linguistique à la notion de fait langagier, j'analyserai le développement deux lignes de recherche qui ont marqué la DDL: la notion centrale de compétence, la notion procédurale de discours.

De l'objet langue à l'objet fait langagier : la compétence

Rendre compétent en langue étrangère tel est le but de l'enseignement des langues. La compétence est généralement entendue comme la possibilité qu'a un individu à manier une langue au moment où il en a besoin et en fonction de ces besoins. Cette compétence étant reconnue ou pas, valorisée socialement ou pas. C'est ce que j'appellerais l'aboutissement d'un processus qualifiant.

Le processus qualifiant part des aptitudes développées en capacités, spécifiées en compétences réalisées sous forme de performances, certifiées par des diplômes assurant une qualification sociale. Il s'agit à la fois d'un terme englobant l'idée de savoir se servir d'une langue comme on reconnaît savoir faire quelque chose à partir de connaissances établies:

***Max est compétent en chimie
Paul est compétent en anglais***

et d'une décomposition de cette langue en parties qui rendent compte de la variété des capacités nécessaires à son usage social:

Paul maîtrise la compétence orale

Ici déjà, il y a mélange des genres de compétence en jeu. Il faut distinguer la place de la notion de compétence dans l'enchaînement qui part de l'aptitude jusqu'à la qualification et ce qui relève du découpage de la langue en compétences partielles.

(+) *Qu'est-ce qu'il est grand !* ≠ (+) *¡Que grande !*
 (+) *Qu'est-ce que tu es haut !*³ ≠ (+) *¡Que alto eres!*

La décontextualisation ne permet pas de savoir si en situation, la compétence en langue est une compétence active, c'est-à-dire s'il s'agit d'un instrument valide pour la DDL. D'un autre côté, nous avons la compétence à utiliser cette langue en situation. L'analyse cherche alors à prendre en compte ce qui se passe lorsque nous énonçons. Et il se passe beaucoup plus de choses quand nous énonçons que lorsque nous analysons un énoncé. Quand on énonce, la compétence en langue est un élément du jeu mais des compétences langagières s'y ajoutent et se révèlent déterminantes dans l'usage de la parole entre le modèle langagier de L1 et celui de L2.

Il y a des mots qui ne prennent de sens que par le fait d'être un élément dans une énonciation.

a. Les embrayeurs⁴

Etant donné qu'il y a trois sortes de jours: hier, aujourd'hui, demain, vous aurez de la confiture un jour sur deux: de la confiture hier, de la confiture demain, mais jamais aujourd'hui.

Dans Alice au pays des Merveilles, lorsque la Reine offre à Alice de devenir sa femme de chambre, en échange de quoi elle aura de la confiture un jour sur deux, Alice refuse l'offre parce qu'elle n'a pas envie de confiture aujourd'hui. Mais la Reine répond : vous ne sauriez en avoir, même si vous en vouliez, car l'accord stipule : de la confiture hier et demain mais jamais aujourd'hui. Alice proteste en précisant qu'on en arrive bien un jour ou l'autre à "confiture aujourd'hui" (Yaguello, 1981, p. 21-22). D'un côté la Reine introduit un accord fondé sur l'alternance des jours. D'un autre Alice croit à la vertu des embrayeurs, ces mots vides que la situation de discours vient remplir : hier, aujourd'hui et demain ne prennent tout leur sens qu'en situation de discours. Les embrayeurs constituent une classe d'unités grammaticales interprétables seulement en fonction de la situation d'émission: Je, tu, vous...ici, là...maintenant, aujourd'hui, demain...son, sa...

Et des mots vides hors situation d'énonciation, il y en a beaucoup. Je viens d'en utiliser un:

³ Dans le contexte où une personne s'adresse à une autre située sur un endroit élevé.

⁴ Shifters.

La Reine offre à Alice de devenir sa femme de chambre
Alice offre à la Reine de devenir sa femme de chambre
Marie offre à Alice de devenir sa femme de chambre

b. Les actes de langage indirects

Si l'on ajoute aux fonctions du langage mises en évidence par Jakobson, les moyens langagiers qui permettent de faire accomplir un acte (fonction incitative), on étend encore l'importance du langagier par rapport au linguistique. Ainsi il y a plusieurs façons de faire et de faire faire par le langage comme l'amis en évidence la pragmatique linguistique (Austin, 1970; Searle, 1972; Recanati, 1981). Si nous prenons la série d'énoncés suivants:

1. *Je vous prie de fermer la fenêtre*
2. *Je dois vous demander de fermer la fenêtre*
3. *Fermez la fenêtre*
4. *J'aimerais que vous fermiez la fenêtre*
5. *Pouvez-vous fermer la fenêtre?*
6. *La fenêtre!*
7. *Il y a un courant d'air ici.*

A l'époque des méthodologies structuro-globales et audiovisuelles (SGAV), on aurait eu peu de chance de trouver ces énoncés dans les mêmes leçons ou unités d'apprentissage car l'analyse structurale les classent comme des énoncés très différents mis à part le fait de comporter tous sauf le dernier le mot fenêtre. Les embrayeurs n'y étaient analysés qu'en relation à leur classe grammaticale (adverbes, adjectifs). Ces énoncés dont certains pourraient se trouver dans des manuels d'apprentissage du français, étaient en général analysés du point de vue de la syntaxe, du vocabulaire, de la prosodie. Pour trouver ces actes de parole classés comme réalisations possibles du même acte de langage⁵ (faire faire [fermer] quelque chose [une porte, une fenêtre]), il faut attendre que la pragmatique distingue entre l'acte locutoire (le fait de dire quelque chose) ce qui se repère dans une valeur littérale de l'énoncé et l'acte illocutoire ce qui se repère dans la valeur de ce que l'on fait en disant quelque chose.

Dans

1. *Je vous prie de fermer la fenêtre*
2. *Je dois vous demander de fermer la fenêtre*
3. *Fermez la fenêtre*

⁵ Acte de langage : inscription d'un acte dans les contraintes de la langue. Acte de parole: réalisation de l'acte de langage en situation faisant appel en plus des contraintes de la langues aux implicites situationnels.

il y a superposition entre l'acte locutoire (une requête, un ordre exprimés par des verbes de requête ou d'ordre) et l'effet de l'acte illocutoire (faire fermer la fenêtre). Ce sont des actes de langage directs.

Dans

4. *J'aimerais que vous fermiez la fenêtre*

5. *Pouvez-vous fermer la fenêtre?*

il n'y a pas superposition absolue entre l'expression d'un souhait, d'un désir (*j'aimerais*) ou une interrogation (*pouvez-vous*) et l'effet recherché. Ce sont des actes de langage indirects.

Dans

6. *La fenêtre!*

7. *Il y a un courant d'air ici.*

C'est encore plus compliqué car entre une désignation d'objet et un constat, il faut un certain nombre de conditions pour que le locuteur arrive à ses fins (faire fermer la fenêtre). Ces actes indirects ne peuvent fonctionner:

- que si les interlocuteurs sont dans une situation qui autorise la soumission à la requête indirecte;
- que si les objets (fenêtre, froid) sont identifiables par les interlocuteurs.

Les travaux de Benveniste sur les embrayeurs datent de la fin des années 1950, les travaux de Austin sur les actes locutoires et illocutoires datent du début des années 1960 (Austin, 1962), ceux de Searle sur les actes de langage, de la fin des années 1960 (Searle, 1969). Cette problématique est évoquée par J.L. M. Trimm en 1973 dans une publication du Conseil de l'Europe (Trimm *et al.*, 1973) qui trouve une première réponse didactique dans la définition des grandes lignes d'un programme de formation destiné aux enseignements des langues en Europe. Dans *Un Niveau Seuil*⁶, on définit un seuil minimum en deçà duquel un adulte serait incapable de se débrouiller dans une langue étrangère. Ce seuil étant principalement représenté par des descriptions de situations, des actes de langage et des actes de parole.

Nous voyons donc que la compétence en tant que principe de production langagière peut être divisée en composantes d'analyse linguistique (grammaticale, énonciative, pragmatique) qui contextualisent l'usage de la langue en situation d'échange. C'est ce qui a

⁶ Publié pour l'anglais en 1975 (Threshold Level English) et en 1976 pour le français.

amené la DDL à passer du linguistique au langagier pour définir de façon pratique les compétences pour: faciliter l'appropriation autonome; déterminer des objectifs d'enseignement/apprentissage; élaborer des grilles d'évaluation des performances. La question se pose alors de savoir s'il s'agit de diviser la compétence linguistique ou d'ajouter des compétences extra-linguistiques. Austin et Searle proposent que la pragmatique se situe parmi les niveaux d'analyse linguistique. Mais les linguistes de l'énonciation ont tendance à constituer le domaine langagier de la parole hors de ces niveaux profonds pour aborder des niveaux de surface. Du linguistique au langagier, le mouvement passe par la notion de compétence de communication qui deviendra centrale à l'enseignement/apprentissage des langues à partir des années 1980. Si l'on revient sur les raisons qui ont abouties à cette orientation, on doit d'abord s'arrêter sur le constat d'échec relatif des méthodologies audio-orales et SGAV. Les ressources produites dans ce cadre pour des enseignements de masse étaient adaptés pour des populations acceptant encore des principes et des contraintes scolaires. Il fallait faire un sérieux effort pour passer de la communication guidée en classe à la communication autonome en situation. Passer à des formations de masse authentiques qui était à la fois la réalité des systèmes éducatifs depuis les années 1960 et une contrainte de l'ordonnance politique européenne que nous avons déjà signalée supposait de s'appuyer sur une conception de la communication qui ne se limite pas à une prise en compte de l'analyse de l'objet langue. Dès 1972, D. Hymes (1984) avait mis en évidence une compétence de communication dans l'analyse sociolinguistique des échanges langagiers entre interlocuteurs. Il fonde ainsi une approche ethnographique de la communication qui prend en compte les conditions sociales de production des échanges. Pour D. Hymes, le point de vue chomskyen qui précise qu'un locuteur-auditeur type a la capacité de produire et de comprendre des énoncés jamais entendus auparavant en se fondant sur la compétence linguistique interne est une illusion de sujet soustrait au contexte. Le contexte social dans lequel l'énoncé a été produit est pour D. Hymes déterminant pour sa compréhension. La notion de compétence de communication va alors permettre de décrire les échanges autrement que par les seules règles syntaxiques.

La notion de compétence de communication devient centrale dans une DDL qui intègre de plus en plus les variables contextuelles: de la production langagière ; de la situation d'enseignement/apprentissage. Mais cette notion globale empruntée à la sociolinguistique américaine s'arrange peut-être trop avec la réalité et peut apparaître comme une coquille vide, une notion passe-partout. Sur le plan didactique, H. Widdowson qui travaille en linguistique

appliquée à l'enseignement des langues va définir en 1978 une approche communicative fondée sur cette notion de compétence de communication (Widdowson, 1978):

Connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment ces phrases sont utilisées à des fins de communication (Widdowson, 1978, p. 11).

En effet, dans la communication, il y a beaucoup d'éléments implicites que l'auditeur doit reconstituer pour comprendre les messages produits et émis. Ce que H. Besse (1985, p. 48) formulera plus tard de façon suivante:

Il ne s'agit pas simplement d'acquérir la compétence linguistique de L2, mais aussi sa compétence communicative, c'est-à-dire ses normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de L2, qui leur confèrent des fonctions communicatives réelles.

Il restait alors à remplir cette notion de compétence de communication, pour lui donner un contenu descriptif lisible par les méthodologues et les enseignants. C'est ce que feront Michael Canale et Merrill Swain (1980), puis Sophie Moirand (1982):

La compétence de communication selon M.Canale et M. Swain

Compétence grammaticale

(connaissance des éléments lexicaux, des règles morphologiques, syntaxiques et phonologiques)

Compétence sociolinguistique

(connaissance des règles socioculturelles, des règles du discours en termes de cohésion et de cohérence)

Compétence stratégique

(capacité à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les ratés de la communication)

La compétence de communication selon S. Moirand

Composante linguistique

(connaissance et appropriation des modèles relatifs aux divers aspects de la langue –phonétique, lexical, grammatical, textuel)

Composante discursive

(connaissance et appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés)

Composante référentielle

(connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations)

Composante socioculturelle

(connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre objets sociaux)

Si la compétence linguistique peut être mesurée hors situation de communication courante, décontextualisée de la communication à travers l'usage de la notion d'acceptabilité et certaines manipulations structurales, la compétence de communication implique en revanche d'être située, contextualisée, ce qui amène à considérer également les aspects non langagiers comme les formes de communication non-verbales (proxémie, mimique, gestuelle) et la place de ce qu'on appelle la culture sur laquelle nous reviendrons plus avant. Il n'en reste pas moins que les variables de la compétence (appelées compétences ou composantes) se révèlent inflationnistes.

De l'objet langue à l'objet fait langagier: le discours

La notion de compétence va également être élargie en fonction de ce que l'on va apprendre du fonctionnement de la langue naturelle en situation au-delà de la phrase et de la langue. Le fait langagier, c'est à la fois la communication et le discours.

COMPETENCES LINGUISTIQUES
COMPETENCES GRAMMATICALES
COMPETENCES PRAGMATIQUES
COMPETENCES TEXTUELLES
Organisation du texte au-delà de la phrase

COMPETENCES ENONCIATIVES
COMPETENCES COMMUNICATIVES
COMPETENCES DISCURSIVES
Organisation du discours au-delà de la langue

LINGUISTIQUE (formelle): du son à la phrase. Linguistique du TEXTE et linguistique du DISCOURS. A partir de la prise en compte par E. Benveniste de l'énonciation comme facteur constitutif de l'analyse des formes de la langue, une partie de la linguistique commence à s'intéresser à des unités descriptibles de langue supérieures à la phrase. On va alors envisager des unités théoriques comme le texte ou le discours. Cette démarche qui change l'objet langue/phrase par des objets langue/texte, langue/discours contribue d'une certaine façon à une reconstruction de la linguistique. Les notions de texte et de discours ne s'appuient pas sur ce que ces termes recouvrent dans le langage courant et qui renvoient pour le texte à un énoncé fixé par écrit sur un support, et pour le discours à un exposé. Il faut au

contraire impliquer dans ces notions tout type d'acte communicatif qui recourt à une langue quel que soit le code. Texte et discours sont deux construits théoriques qui prennent en charge dans l'analyse de la langue: le contexte d'énonciation; le/les énonciateurs et énonciataires; l'interdépendance des éléments. La description n'est pas limitée comme en linguistique formelle, par l'unité phrase, mais cela ne veut pas dire que les notions de texte et de discours ne considèrent pas la phrase. Les notions de texte et de discours permettent des explications de phénomènes que l'analyse limitée à la phrase ne permet pas.

a. Quand la didactique se réfère au texte

En remontant aux fondements de la grammaire textuelle on prend conscience de son implication didactique: elle est fondée, comme la grammaire de la phrase sur le jugement d'acceptabilité, c'est-à-dire sur l'analogie entre la compétence linguistique vers une compétence de même nature au niveau du texte.

GRAMMAIRE DE LA PHRASE

Jugement d'acceptabilité

GRAMMAIRE DE TEXTE

H. Weinrich B. Combettes M. Charolles J.-M. Adam

La notion de grammaire de texte apparaît vers la fin des années 1960 en réaction à la grammaire générative. Si la grammaire universelle intérieure nous permet de porter des jugements d'acceptabilité sur la phrase, nous pouvons également porter ce type de jugement sur des textes. Il s'ensuit que l'on peut se fixer comme objectif de décrire les règles intériorisées de production textuelle. Ces travaux commencent dans les années 1970. Centrés principalement sur des textes littéraires, ils permettront néanmoins de donner des moyens d'analyse linguistique pour les textes non littéraires qui circulent dans les domaines spécialisés ou professionnels. Parmi les linguistes ayant fourni les fondement théoriques et les outils d'analyse on trouvera: Harald Weinrich (1989), Bernard Combettes (1983, 1992), Michel Charolles, Jean-Michel Adam (1990). On met ainsi en évidence ce que l'analyse de la phrase ne permet pas. Par exemple en paraphrasant un texte, c'est-à-dire en le restituant avec un lexique différent et des structures phrastiques différentes, tout en faisant en sorte que le récepteur ait l'impression de conformité entre les deux textes, on met en évidence l'idée de l'existence d'une macro-structure textuelle, c'est-à-dire le mode de manifestation du texte: commentaire, narration, description. Qu'est-ce qui fait que ces deux textes qui ne parlent pas de la même chose, n'utilisent pas les mêmes mots, semblent d'une certaine façon proches?

Texte 1 (Vigner, 1982, p. 28)

C'est en 1962 que les autorités cinghalaises ont décidé d'abaisser le nombre de médicaments introduits sur le marché. D'abord de quatre mille à mille deux cents. En 1970, elles étaient parvenues au chiffre de six cent trente. Peu de temps après, le gouvernement constituait une agence d'Etat qui procéderait à tous les achats de médicaments importés. Quatre ans plus tard, les multinationales menacèrent de boycotter l'agence et aux élections de 1977 le gouvernement fut renversé.

Texte 2

En 1980, les responsables du ministère de l'éducation avaient décidé que certaines classes des établissements qui étaient situés en milieu rural qui avaient un effectif insuffisant devraient être fermées. Pour commencer, quelques établissements d'accès difficile ont été visés. Ensuite on prévoyait d'atteindre le chiffre de plusieurs dizaines. La réaction des syndicats d'enseignants et des associations de parents d'élèves fut immédiate. Finalement, le projet fut retiré et l'intention politique remise au rang des erreurs techniques de l'administration.

Cette impression trouve son fondement dans le mode récit du texte et dans l'organisation de ses séquences narratives. Plus que la phrase, le texte est, sur le plan de l'analyse un lieu particulier où se manifeste à la fois les effets de la langue et du sens car il s'inscrit dans une situation de communication dont on peut relever les composantes contextuelles. Le texte est analysé au niveau de son organisation, son entrée, ses rapports cohésion/cohérence, sa clôture.

ANALYSE DU TEXTE

ORGANISATION

ENTREE

COHESION/COHERENCE

CLÔTURE

La notion de textualité est donc à appréhender:

- d'un point de vue micro, par une linguistique des phénomènes interphrastiques;
- d'un point de vue macro, par une pragmatique textuelle qui prend en charge les conditions de production et d'interprétation du sens des textes.

A partir de cette approche linguistique des textes, une grammaire textuelle est construite, qui doit assurer une continuité de l'analyse entre la phrase et le texte. Parallèlement à ces travaux, la demande des acteurs sur le terrain de l'enseignement des langues (préparer de futurs boursiers étrangers, candidats à des études spécialisées en France à comprendre rapidement des textes) et les propositions institutionnelles (objectifs des ministères des Affaires étrangères et de l'Education nationale d'accroître l'intérêt des

chercheurs étrangers pour les études en France), conduisent à partir du milieu des années 1970, des didacticiens et linguistes proches des didacticiens à élaborer des outils ad hoc qui emprunteront à la grammaire textuelle

ANALYSE DES SITUATIONS D'ECRITS
Denis Lehmann, Sophie Moirand, Gérard Vigner

Structuration des textes

Macrostructure textuelle
Thématisation
Formes de liage des énoncés
Système anaphorique

Activité de lecture

Approche globale
Dispositif sémiotique
Intertextualité

En Amérique Latine particulièrement où l'on cherche à former des étudiants futurs boursiers en France à la lecture des textes de spécialité, une demande d'outils d'analyse des textes apparaît au début des années 1970. Ce qui est visé, c'est :

- comprendre l'activité de lecture et de fonctionnement des textes,
- développer chez les apprenants des stratégies de lecture autonomes à travers des écrits non littéraires auxquels ils peuvent se trouver confrontés dans leurs études ou professionnellement .

Parmi ceux qui développent ces recherches centrées sur la didactique des textes non littéraires, on trouvera : Denis Lehmann (1980), Sophie Moirand (1979a,b), Gérard Vigner (1979). Parmi les outils produits, on prendra comme exemples:

Ce qui concerne le texte:

- la structuration du texte: déterminer la macrostructure textuelle;
- les formes de liage des énoncés: repérer le système anaphorique (quant un mot, en général pronom personnel ou démonstratif se réfère à un syntagme nominal antérieur) et la thématization (c'est-à-dire le choix des thèmes et leur progression);

Ce qui concerne l'activité de lecture:

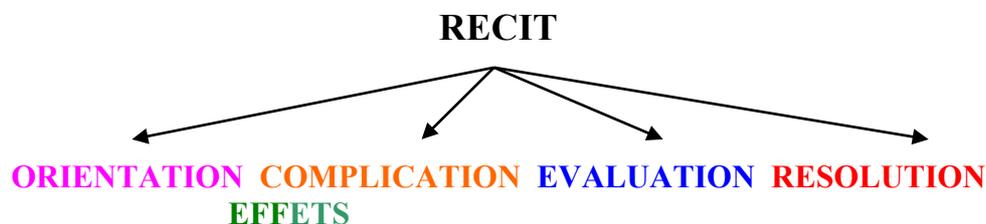
- analyse pré-pédagogique de préparation,
- les techniques de l'approche globale
 - analyser le dispositif sémiotique (c'est-à-dire l'image du texte et les signes dans le texte);
 - conduite de lecture globale et formulation d'hypothèses;
 - compréhension des messages;

- relations d'intertextualité (c'est-à-dire les liens qu'entretient tel texte avec tel autre).

Parmi les mécanismes de production de texte, la démarche de structuration (ou d'organisation) est importante. Il s'agit de rendre compte d'un certain nombre de niveaux de réalisation textuelle. La macrostructure peut être composée de séquences :

- narratives,
- descriptives ,
- explicatives,
- argumentatives.

Macrostructure textuelle (Adam, 1978):



Texte 1 (Vigner, 1982, p. 28):

Au début des années 1960, le marché cinghalais des médicaments est dominé par les multinationales. C'est en 1962 que les autorités cinghalaises ont décidé d'abaisser le nombre de médicaments introduits sur le marché. D'abord de quatre mille à mille deux cents. En 1970, elles étaient parvenues au chiffre de six cent trente. Peu de temps après, le gouvernement constituait une agence d'Etat qui procéderait à tous les achats de médicaments importés. Quatre ans plus tard, les multinationales menacèrent de boycotter l'agence et aux élections de 1977 le gouvernement fut renversé.

Texte 2:

A la fin des années 1970, le gouvernement français tente de réduire les dépenses d'Etat. En 1980, les responsables du ministère de l'éducation avaient décidé que certaines classes des établissements qui étaient situés en milieu rural qui avaient un effectif insuffisant devraient être fermées. Pour commencer, quelques établissements d'accès difficile ont été visés. Ensuite on prévoyait d'atteindre le chiffre de plusieurs dizaines. La réaction des syndicats d'enseignants et des associations de parents d'élèves fut immédiate. Finalement, le projet fut retiré et l'intention politique remise au rang des erreurs techniques de l'administration.

CHOIX POSSIBLES DU SCRIPTEUR POUR ATTIRER L'ATTENTION SUR UN FAIT

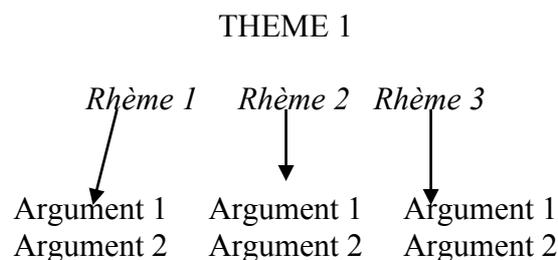
Développer un commentaire général à partir de la description de situations et d'une argumentation.

Développer un récit par le moyen d'une relation d'événement marquant.

En général, l'organisation des chapitres et/ou des paragraphes permet de repérer les différentes séquences. L'analyse de la macrostructure textuelle permet d'interpréter l'intention globale du scripteur. On peut ainsi chercher à comprendre comment un scripteur peut rechercher un effet pragmatique sur le lecteur par des voies différentes. Pour attirer l'attention sur un fait, on peut: développer un commentaire général à partir de la description de situations et d'une argumentation; ou bien développer un récit par le moyen d'une relation d'événement marquant.

Les formes de liage du texte

THEME / RHEME (ce qui est dit du thème)



Dans tout écrit non littéraire, il y a intention de communication liée à une recherche d'effet sur le lecteur, cette orientation se construit selon une progression thématique (thème/rhème ; sujet/prédicat, topic/focus).

Pour accompagner l'adhésion au Conseil de l'Europe des Etats d'Europe centrale et orientale et renforcer l'usage du français par les employés qui travaillent au sein de cette organisation, le ministère des Affaires étrangères a mis sur pied depuis avril 1997 des formations à destination des fonctionnaires du Conseil arrivés récemment en poste à Strasbourg. Cette formation réservée s'étale sur huit ou neuf mois et comprend deux périodes intensives d'apprentissage d'une durée d'une semaine chacune à raison de six heures par jour. Entre ces deux pôles, les stagiaires peuvent suivre trois ou quatre sessions complémentaires de trois ou quatre jours. Ces stages visent le perfectionnement linguistique des fonctionnaires et l'amélioration de leurs connaissances des institutions française.

Thème 1

Les employés qui travaillent au sein du Conseil de l'Europe

Rhème 1
 (doivent) *renforcer leur usage du français*
 Thème 1 (anaphorique)
Les fonctionnaires du Conseil arrivés récemment en poste

Rhème 1
 (recevront) *des formations*
 Thème 1 (anaphorique)
Les stagiaires

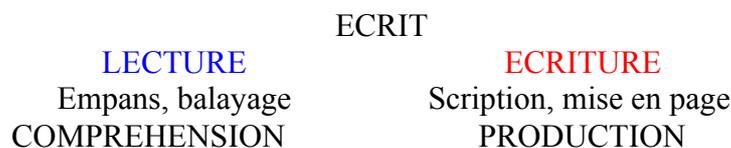
Rhème 1
 (suivront) *une formation réservée de huit à neuf mois*

Rhème 2
 (suivront) *deux périodes intensives d'apprentissage d'une durée d'une semaine chacune à raison de six heures par jour et trois ou quatre sessions complémentaires de trois ou quatre jours*

Thème 1 (anaphorique)
Les fonctionnaires

Rhème 1
 (recevront) *un perfectionnement linguistique et une amélioration de leurs connaissances des institutions françaises.*

L'écrit, est à la fois un objet de compréhension et production qui est aussi appréhendé à travers les activités de lecture et d'écriture.



La pratique de l'écrit est complexe car elle implique une activité de compréhension soumise à une activité de lecture et activité de production soumise à une activité d'écriture. Savoir lire, c'est activer des capacités physiques qui se traduisent par des performances d'empans et de balayage. C'est-à-dire de plus ou moins grande facilité à appréhender des surfaces de texte. Savoir lire, c'est également activer des capacités mentales de compréhension face à une charge cognitive. C'est définir son projet de lecture et la stratégie qui lui correspond:

<i>PROJET</i>	<i>STRATEGIES</i>
<i>Lire pour être au courant</i>	Lecture-balayage Repérage des titres Lectures partielles
<i>Lire pour trouver une information</i>	Lecture-survol avec recherche d'indices, puis lecture détaillée
<i>Lire pour apprendre</i>	Lecture-studieuse Identification du (des) scripteur(s)

	Lecture-repérage de notions Repérage des arguments
<i>Lire pour répondre</i>	Identification du scripteur Repérage de la demande
<i>Lire pour tester sa compréhension</i>	Lecture-jeu Déchiffrage Contextualisation

Cette approche de la lecture qui a été formalisée en didactique du FLE par Francine Cicurel (1991) fait appel à la notion de situation de lecture qui tente de mettre en relation les occasions sociales de lire , le projet individuel de lecture et les stratégies nécessaires. De la même façon, l'autre versant de l'écrit, c'est l'acte d'écriture. Savoir écrire, c'est activer des capacités physiques de scription à travers des outils variés du crayon au traitement informatique des textes. C'est-à-dire une plus ou moins grande facilité à manier ces outils.

ECRIRE

(approche didactique)

Analyser la situation de communication

Apprendre à analyser l'instance extérieure d'énonciation

(pourquoi écrire)

Appliquer les règles de formation textuelle

Apprendre à organiser et contrôler le processus de développement interne du texte comme les formes de liage
(comment écrire).

Savoir écrire, c'est également être capable d'analyser une situation de communication et , en fonction des données de cette situation, d'appliquer les règles de formation textuelle appropriées. Il s'agit donc selon Gérard Vigner (1982) qui a formalisé cette approche didactique:

- d'une part d'apprendre à analyser l'instance extérieure d'énonciation (pourquoi écrire);
- d'autre part d'apprendre à organiser et contrôler le processus de développement interne du texte comme les formes de liage (à travers un réseau anaphorique par exemple).

A partir d'une démarche textuelle comparable, Marie-Paule Péry-Woodley (1993) propose d'analyser les productions des apprenants afin d'améliorer l'apprentissage. Car, c'est dans l'évaluation de ces productions que l'on peut élaborer des outils didactiques qui doivent permettre cette amélioration. Particulièrement à partir de l'exploitation de la notion de reformulation collective des textes produits.

Quand la didactique se réfère au discours

SOURCE francophone (Maingueneau, 1976)

Analyse du discours

Analyse de discours

Analyse des discours

ARGUMENTATION

Lexicologie

Syntaxe

Énonciation

SOURCE anglo-saxonne (Coulthard, 1977)

Discourse Analysis

Ethnography of speaking

Speech acts Conversationnal analysis Classroom interaction

Une autre source de renouvellement didactique qui ambitionnait d'appréhender le fait langagier au-delà de la phrase fut à partir de la deuxième moitié des années 1970 l'émergence de la notion de discours. Notion complexe, notion polémique parce que utilisée de façon distincte dans les champs francophone et anglo-saxon sur la base de cultures scientifiques différentes avec d'un côté une centration sur l'argumentation à travers trois types d'approches (lexicologique, syntaxique, énonciative), et de l'autre une centration sur l'ethnographie de la communication à travers l'analyse de trois phénomènes (les actes de langage, l'analyse de la conversation, l'analyse des interactions).

INTENTION DE COMMUNICATION

REPRÉSENTER (le monde) DIRE (quelque chose)

décrire, argumenter, inciter

MISE EN DISCOURS

OPERATIONS

1. SÉLECTION DES RÉFÉRENCES

(lexique)

2. CARACTÉRISATION

(syntaxe, sémantique)

3. RELATION

(syntaxe)

4. ÉNONCIATION

(embrayeurs, anaphores)

La notion de discours en analyse du discours renvoie comme la notion de texte en grammaire textuelle à un construit théorique et non à une réalité matérielle. C'est en fait un mode d'appréhension du langage supérieur à la phrase, considéré comme activité de sujets

parlants inscrits dans des contextes déterminés (Maingueneau, 1996). Le projet de l'analyse du discours intéresse la didactique des langues à laquelle il est associé très tôt (Beacco et Darot, 1984) car il prétend mettre en évidence les opérations qui contribuent à la réalisation d'une intention de communication à partir de deux fonctions du langage: le dire et la représentation. Quand on manifeste une intention de communication, cela se traduit par un certain nombre d'opérations de base. On sélectionne d'abord dans son stock lexical les mots qui vont représenter les objets du monde dont on veut parler, c'est l'opération de sélection des références ou de désignation. On apporte ensuite des précisions:

- sur ces objets à l'aide des éléments syntaxiques qui permettent de préciser le sens d'un nom (adjectifs), d'un verbe (adverbe) ou leur localisation (syntagme prépositionnel);
- sur les relations entre ces objets à l'aide des syntagmes verbaux, des propositions relatives...

Ce sont les opérations de caractérisation et de relation.

Dernières opérations de base de la mise en discours, celles qui sont orientées par la spécificité de la situation de communication, les opérations d'énonciation. C'est l'inclusion de la relation énonciateur/énonciataire. Quand deux locuteurs racontent un même fait, ils ne le racontent pas de la même façon selon:

leur position dans l'espace et le temps;

le fait qu'ils soient ou non impliqués dans le fait ou simples témoins;

qu'ils racontent cela à un ami ou à un détenteur d'autorité.

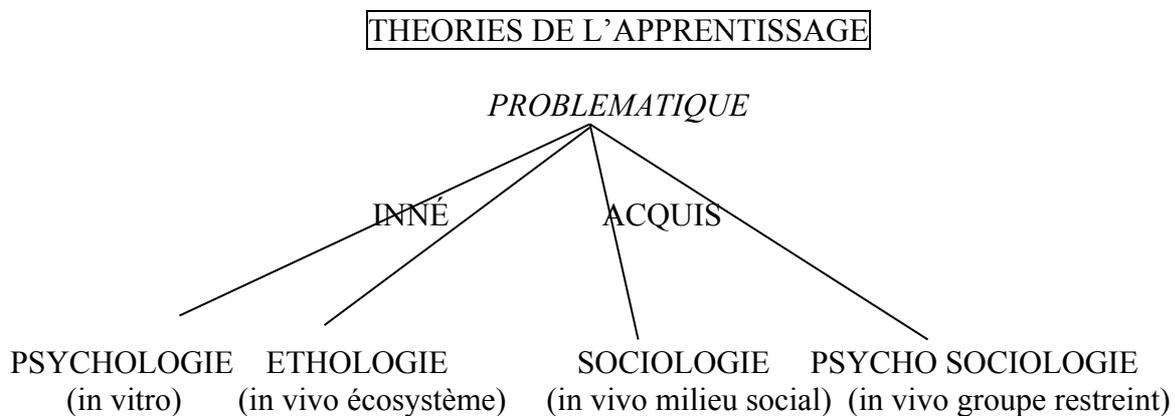
Le résultat de la mise en discours est différent. Ce qui valide l'hypothèse de procédures formelles de mise en discours, ce qui intéresse le didacticien qui proposera d'organiser l'enseignement/apprentissage non pas seulement en mettant en relation des situations de communication avec des séries d'actes de langage supposés caractéristiques de ces situations, mais également en fonction du traitement de ces opérations en fonction d'intentions de communication:

DECRIRE
ARGUMENTER
INCITER

On trouvera chez des auteurs comme Sophie Moirand (1990), Francine Cicurel (1991), Jean-Claude Beacco (Beacco et Darot, 1984) des propositions didactiques parmi les plus abouties en matière d'analyse du discours en didactique des langues.

Un sujet en expansion (du sujet psychologique au sujet social) et des supports variables

La multiréférentialité de l'objet d'enseignement /apprentissage dans son approche analytique est aussi complétée par celle du sujet apprenant de langue étrangère. Sujet d'élite en Europe jusqu'aux années 1950, il devient un sujet de masse à partir des années 1960 où la méthodologie SGAV permet d'envisager grâce aux technologies audiovisuelles des groupes importants et des approches identiques, puis les approches communicative et cognitive introduisent le phénomène de groupe-classe dans lequel le sujet apprenant est convié à l'autonomie par le groupe. Dans ce mouvement, la nature du sujet, question centrale pour la recherche en DDL, a plusieurs fois changé d'axe.



Le premier axe de la problématique se situe ici au niveau des théories de l'apprentissage que la DDL convoque⁷ dès la méthodologie audio-orale en se fondant sur les principes: du double stimulus acoustico-visuel, du conditionnement opératoire. En partageant le débat général de l'éducation sur l'inné et l'acquis, entre héritage biologique et formation et en lui affectant cette particularité de la langue d'être soumise au langage, les recherches pointent alors le sujet psychologique. La question des apprentissages a depuis longtemps interrogé les êtres humains. Dans l'Antiquité, on cherchait à comprendre ce qui se passait depuis un stade zéro nommé naissance jusqu'à la réalisation des compétences. Ainsi on plaçait volontairement un enfant hors du monde sur une île déserte pour observer son évolution, notamment en matière de langage. C'est le principe de l'enfant sauvage qui a alimenté à travers l'histoire de nombreux débats autour des enfants retrouvés dans la nature comme Kaspar Hauser en Allemagne ou le jeune Victor en France dans les Cévennes et qui ont fait l'objet de monographies. Au moment où il est découvert, le sujet s'avère inapte à

⁷ Behaviorism et Gestalt.

certaines comportements que manifeste le sujet éduqué et socialisé. Il faut alors compenser ces incapacités en élaborant un programme d'apprentissage non pas comme celui que suivent l'ensemble des enfants, mais adapté au sujet et aux besoins que ses incapacités révèlent. Le programme intègre des capacités diverses selon les sujets qui vont de la station verticale au développement de certains sens compensés dans la nature, en passant par l'acquisition du langage, de l'alphabétisation et de l'écriture. Les études (Malson, 1964) sur ces sujets mettent en évidence que si l'aptitude et les capacités de langage existent, la parole n'est pas donnée. Elles précisent aussi en général que l'environnement (psychologique et social) est déterminant dans le développement affectif et cognitif du sujet. Ce qui justifie le postulat de l'apprentissage comme nécessaire. Ce qui pour nous paraît aller de soi mais qui ne l'était pas jusqu'au XVIIIe, voire XIXe siècle. Mais ces travaux ne rendent pas toujours compte d'autres variables, elles-aussi déterminants:

- les raisons de l'abandon (parfois accidentelles, parfois politiques⁸, elles peuvent également avoir été motivées dans une famille par la naissance d'un enfant jugé débile, ce qui ne met pas tous les enfants sauvages sur un même pied d'égalité face aux observations de leur progrès);
- le degré faible de viabilité de l'enfant humain à la naissance, qui a besoin de soins dont l'absence peut peser sur son développement.

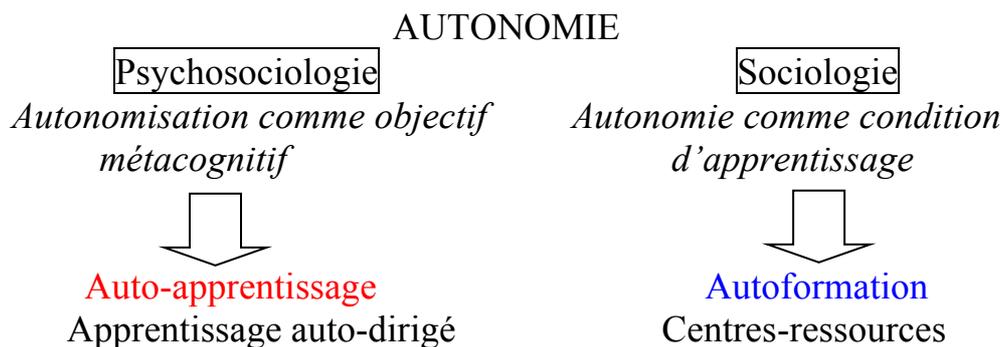
Comme on le voit, l'enfant sauvage ne permet pas de dégager de véritables lois scientifiques sur l'apprentissage. En psychologie, le protocole de recherche tend à prendre le sujet hors de son environnement. Le sujet psychologique idéal serait l'individu vierge de toute expérience humaine, même la sienne avec l'environnement, ce qui est impossible. Problème qui pose la question du degré zéro de l'apprentissage. Quand commence-t-on à apprendre: à partir de la naissance, pendant la vie intra-utérine? Des réponses à ces questions ont parfois engendré des théories et des méthodes d'apprentissage comme celle de l'écoute précoce qui conduit à faire entendre à un fœtus de la musique, voire des cours de langues.

Une autre discipline a pu également apporter des données sur l'apprentissage. C'est l'éthologie, c'est-à-dire la science qui a pour objet le comportement des animaux dans leur milieu naturel et les mœurs de l'homme considéré dans son environnement. Pour l'éthologie, les protocoles de recherche de la psychologie sont inapplicables. Le sujet n'est scientifiquement observable que dans son écosystème, dans son biotope naturel et dans des conditions de bon élevage (Lorenz, 1974) adéquates. La méthode a pour intérêt de valoriser

⁸ Kaspar Hauser.

l'environnement comme constituant d'équilibre dans le développement et de considérer le sujet comme élément contribuant à cet environnement. Autrement-dit, l'approche in-vitro prive l'analyse de facteurs qui déterminent le développement du sujet comme de l'environnement. Cette démarche méthodologique doit être rapprochée de celle qui en sciences du langage contextualise les échanges verbaux comme constituants de l'échange avec lequel ils sont en relation pragmatique. La pragmatique se rapproche méthodologiquement des sciences humaines qui intègrent l'environnement, comme l'éthologie ou l'ethnométhodologie, alors que la linguistique générale tendrait plutôt à rechercher l'objet langue, vierge de tout contexte comme la psychologie le fait pour ses sujets.

Le deuxième axe de la problématique apparaît avec les approches communicatives. A partir du moment où la méthodologie met fin à la méthodologie comme contrainte d'enseignement et d'apprentissage parce que les situations de communications proposées ne permettent plus de prédéterminer une progression par la méthodologie, la question de l'autonomie se pose.



L'autonomie de l'apprenant a deux sources d'inspiration théorique: la psychosociologie, la sociologie. La première vise l'accès à l'autonomie de l'apprentissage par rapport aux processus du plan d'enseignement. La deuxième repose sur les conditions d'un changement de l'environnement social et du profil d'apprenant. L'apport de la psychologie sociale qui a permis avec l'analyse du discours l'observation des interactions en classe de langue, repose sur l'aspect social de la construction du savoir mis en avant par Vygotski (Kramsh, 1984). Le lien social créé par les interactions est facteur d'autonomisation de l'apprenant par rapport aux contraintes méthodologiques. C'est un peu le paradoxe du collectif que de provoquer non pas l'individualisme, mais l'individualisation de l'apprentissage. Par le groupe, le sujet apprenant prend conscience de ses moyens et des capacités d'apport du groupe. Il peut ainsi construire son apprentissage et ne plus dépendre

exclusivement du plan d'enseignement. L'autonomie au niveau du plan d'apprentissage questionne la méthodologie au niveau du plan d'enseignement. On voit ainsi apparaître dans les ressources à partir de la deuxième partie des années 1980 des activités d'auto-apprentissage en groupes et individuelles qui vise à entraîner l'apprenant à avoir une position métacognitive, c'est-à-dire d'apprendre à apprendre et de comprendre son apprentissage afin de stimuler sa capacité à transposer et à pratiquer la langue :

- comment découvrir ses stratégies d'apprentissage (en lecture et en écriture),
- comment découvrir des règles syntaxiques, morphologiques par l'observation;
- comment concevoir un exercice.

Cette démarche d'autonomisation ou d'apprentissage autodirigé du "*métier d'apprenant*" (Albero *et al.*, 1991, p. 9) est progressivement reprise comme objectif dans les avant-propos des manuels, même si l'on ne voit pas toujours très bien ensuite dans les procédés et techniques comment on doit s'y prendre:

L'enseignement-apprentissage est basé sur les besoins de l'apprenant, afin de le guider vers l'autonomie (Cadences 2, Hatier, 1995).

A côté de cela, l'autonomie se conçoit également comme condition sociale d'apprentissage. Le milieu humain, l'"anthropocosystème" se caractérise par le changement. Les conditions d'éducation se transforment et dans l'enseignement des langues, l'environnement politique, économique, institutionnel, technologique, méthodologique et le sujet social candidat à l'apprentissage ont changé en quelques dizaines d'années. Louis Porcher a alors mis en avant cinq facteurs du changement dans l'environnement social de l'enseignement/apprentissage des langues (Porcher, 1991):

- les langues deviennent instrumentalisées dans les compétences professionnelles;
- l'accroissement de la probabilité de voyager pour des raisons de loisir, d'études ou de travail;
- le développement des médias qui met en contact les individus avec des réalités linguistiques et des langues variées;
- la transformation de l'exigence temps/coûts en formation qui fait que l'on analyse l'efficacité de cette activité sociale;
- une industrie des langues se développe avec ses produits et son marché qui mettent l'offre de langues en concurrence.

Parallèlement à cela, on peut préciser les caractéristiques du changement chez sujet social candidat apprenant s'est également transformé: il est pressé ; il est conscient du but social que représente l'apprentissage d'une langue; il a la possibilité plus qu'avant de choisir tel ou telle institution, telle ou telle méthode, tel ou tel support. Dans un contexte de marchandisation qui fait entrer de plus en plus de secteurs d'activité et d'actions humaines dans la sphère des échanges commerciaux (Rifkin, 2000), l'apprenant se considère d'une certaine façon comme un client ou un usager devant un produit de consommation. Il est alors tentant de faire jouer les règles de la concurrence sur l'offre d'enseignement. Situation quelque peu paradoxale dans la mesure où, en dehors des offres d'enseignement ou des autres produits de l'industrie des langues, la langue n'est pas un bien concurrentiel. C'est même un exemple particulier de bien public mondial qui, une fois produit (décrit comme système) est potentiellement accessible à tous. C'est un bien qui fait l'objet d'une consommation non exclusive: la consommation d'un individu n'empêche pas la consommation d'un autre comme cela peut être le cas pour les biens produits dans le cadre du profit. Mais les représentations de l'utilisateur ou du client conduisent l'apprenant à rechercher l'offre d'enseignement qu'il considère comme la plus efficace par rapport à ses objectifs, la plus adaptée à sa situation et la moins coûteuse en moyens (temps et argent). Parmi ces offres d'enseignement, on voit apparaître vers la fin des années 1980 les centres-ressource où l'on propose à l'apprenant un dispositif individuel:

- un espace global d'accueil individualisé avec plusieurs sous-espaces spécialisés;
- du matériel d'orientation, de guidage, d'auto-évaluation;
- du matériel d'auto-apprentissage constitué ou didactisé;
- du personnel technique (conseiller linguistique, guide, tuteur);
- un choix varié de langues (selon les institutions).

Les premières expériences en France sont menées dans des écoles d'ingénieur où l'enseignement des langues, sans tenir une place centrale, apparaît de plus en plus incontournable. *Problème*: comment ne pas allonger les temps de formation en ajoutant des cours de langue ? *Solution*: le centre-ressource en libre accès. On voit également apparaître au début des années 1990, des méthodes constituées d'auto-formation⁹. Il faudrait ajouter à ce tableau ce qu'on appelle les approches non-conventionnelles qui fondent leur démarche sur une caractéristique du sujet (Chardenet, 1999): sujet parlant, sujet apprenant, sujet agissant, sujet psychanalytique, sujet psychosocial, sujet distant, voire sujet métaphysique, et proposent

⁹ *El francés, claro que sí; French made easy*, Hachette.

de mettre ne place des pratiques éducatives, pédagogiques, formatives, thérapeutiques à partir d'objets divers (écoute, suggestion, relaxation, programmation neurolinguistique, technologies du traitement de l'information. Elles font ainsi du singulier un axiome didactique alors que les autres méthodologies "conventionnelles" s'élaborent de plus en plus au nom d'une anthropologie pédagogique qui prend en charge la particularité du groupe constitué pour la classe mais qui bute toujours sur celle des individus, laissant le champ libre à la singularité.

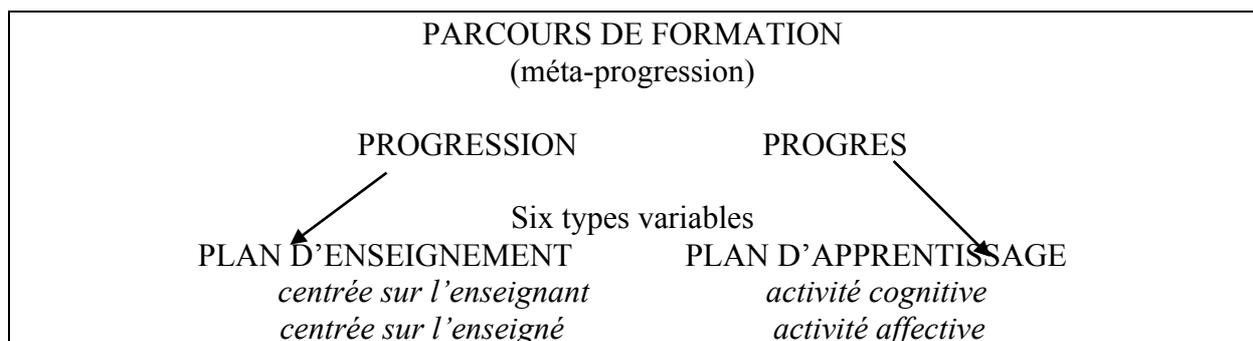
L'approche communicative a aujourd'hui une trentaine d'années. Les ressources produites selon cette approche ne sont pas toutes identiques, elles se sont diversifiées même si l'orientation communicative domine encore. Des évolutions ont eu lieu qui ont amené les auteurs de méthodes à rechercher de nouveaux axes, de nouvelles dynamiques qui questionnent le paradigme communicatif. En effet, la notion de communication telle qu'elle a été repérée par la sociolinguistique (Hymes) et didactisée (Widdowson) est le produit de recherches contextualisées dans les langues cultures occidentales de communication internationale. La communication telle qu'elle constitue un paradigme dominant doit être questionnée:

- communiquer est-ce la même chose dans toutes les langues-cultures?
- l'apprentissage de la communication selon la langue-culture cible n'est pas une simple donnée technique.

Le fonctionnement, les supports et l'objectif de la communication ne sont pas identiques s'il s'agit :

- d'une langue européenne, d'une langue africaine, d'une langue asiatique ;
- d'une langue d'échanges locaux ou d'une langue d'échanges internationaux.

Apprendre à communiquer en français, n'est pas la même chose qu'apprendre à communiquer en chinois, en arabe ou en italien, ce qui conduit à mettre en avant les notions d'autonomie et de progrès.



<i>centrée sur l'instrument éducatif</i> <i>centrée sur la matière enseignée</i> <i>centrée sur la méthode</i> <i>centrée sur l'objectif à évaluer.</i>	<i>activité sociale</i> MESURE
--	---

Avec le développement de la méthodologie communicative on a assisté à une destructuration de l'ordre strict des phases qui existaient dans la méthodologie SGAV. Une plus grande liberté donnée à la situation d'enseignement/apprentissage réelle par rapport à la situation représentée par la méthode et l'introduction de la notion de besoins ont progressivement conduit à effacer la notion de progression fixe. L'enjeu est aujourd'hui de compenser cet abandon par une analyse de la méta-progression inhérente à toute situation de formation. La différence étant maintenant que cette progression n'est jamais un donné mais au contraire, un construit. Ce construit est un parcours qui s'ordonne d'un début vers une fin avec des objectifs inscrit dans le plan d'enseignement et/ou le plan d'apprentissage. Cette définition de la progression posée, les questions ne manquent pas comme le relève S. Borg qui a ré-interrogé cette notion:

- notion monolithique ou plurielle (ce qui impliquerait de parler dans un cas de progression au singulier et dans l'autres de progressions au pluriel);
- adéquation entre le contenu d'enseignement et le contenu d'apprentissage (s'il existe une progression d'enseignement, quels rapports entretient-elle avec les progrès d'apprentissage?);
- que doit-on entendre par gradation, programmation, curriculum, syllabus?

En analysant les manuels produits pour l'enseignement des langues, S. Borg met en évidence les six types de progression:

- progression centrée sur l'enseignant;
- progression centrée sur l'enseigné;
- progression centrée sur l'instrument éducatif;
- progression centrée sur la matière enseignée;
- progression centrée sur la méthode;
- progression centrée sur l'objectif à évaluer.

Ce qui est remarquable, c'est que ces progressions sont distribuées de façon variable à l'intérieur des méthodologies. On trouvera ainsi une progression centrée sur l'enseignant aussi bien dans la méthodologie directe que dans la méthodologie active, dans la méthodologie audiovisuelle et même dans la méthodologie communicative. On trouvera également une progression centrée sur l'enseigné aussi bien dans la méthodologie directe que dans la

méthodologie active, la méthodologie audiovisuelle, la méthodologie communicative. On trouvera aussi des progressions au niveau des procédés et des techniques employées dans la classe : progression centrée sur l’enseigné, sur la matière enseignée et sur l’instrument éducatif avec les (TICE) technologies de l’information et de la communication pour l’éducation. Bref, on met ici en évidence la variabilité des progressions qui ne sont pas directement dépendantes des méthodologies (ce que Borg nomme le “polycentrisme méthodologique”) mais qui répondent à une problématique infra-méthodologique: la mise en place du parcours de formation. Nous sommes ici du côté du *plan d’enseignement* (même si les alternatives de progressions proposées dans chaque approche méthodologique présentent une plasticité qui permet une certaine adaptation au *plan d’apprentissage*). Reste à voir ce qui se passe du côté du plan d’apprentissage. Ici, ce sont les théories de l’apprentissage qui fournissent des indicateurs d’orientation. L’auto-socio constructivisme (Piaget, Vygotski, Bruner) met en avant l’activité sociale porteuse de sens du sujet apprenant comme facteur d’apprentissage. De ce point de vue, la notion de progrès est à la fois cognitive (individuelle) et sociale (collective). Elle relève autant de l’activité mentale du sujet qui progresse par acquisition de schèmes structuraux que de son activité affective et sociale ou les progrès son liés à l’élargissement de capacités à communiquer.

L’expansion de l’objet, l’expansion du sujet et la variation des supports représentent certainement la dynamique globale du domaine de la didactique des langues. A la lumière de celle-ci et compte tenu de l’impact de la mondialisation des échanges, on peut faire l’hypothèse d’une poursuite de ces mouvements et particulièrement aujourd’hui de celui qui vise à appréhender l’objet langage / langue afin d’en isoler l’unité didactique fondatrice des activités d’enseignement / apprentissage, comme l’ont été à leur tour, la phrase, le texte, l’acte de langage.

Manier des langues dans des espaces d’interlocution variables

Enseigner et apprendre à manier des langues se distingue donc d’expressions plus souvent utilisée comme “apprendre une langue” ou “connaître une langue”. Personnellement, je dois avouer que je ne sais pas vraiment ce que veut dire “apprendre une langue” car j’ai l’impression de ne pas avoir terminé mon apprentissage du français, langue qui a pourtant permis dès ma petite enfance la structuration du langage. L’expression “apprendre une langue” peut faire croire que l’on puisse espérer apprendre une langue définitivement comme j’ai pu le voir sur un panneau publicitaire à Porto Alegre (Brésil): “Aprenda inglês

definitivo!”. Quant à la connaissance des langues, je suis certain que nous sommes très nombreux à être capable d’identifier à l’écoute ou à la lecture plus d’une quinzaine de langues sans pour autant avoir la sensation de la moindre compétence. Et pourtant, n’est-ce pas déjà une façon d’organiser le monde que de pouvoir repérer une origine, faire l’hypothèse d’une facilité ou d’une difficulté de contact? C’est ce que nous faisons en langue maternelle lorsque, perdu dans un endroit inconnu où nous devons interroger quelqu’un, nous ne nous arrêtons pas toujours à la première personne en faisant l’hypothèse qu’elle pourra ou saura ou non nous répondre en fonction d’une allure, d’un vêtement, d’un comportement, signes d’une appartenance sociale qui devient un critère eu égard au renseignement demandé. La reconnaissance des langues est devenue dans certaines démarches didactiques d’éducation aux langues chez les jeunes enfants en Europe¹⁰, une activité première, constructive et objet d’enjeux de repérage à la fois de critères linguistiques (phonétique, prosodie, syntaxe, typologie) et de stéréotypes.

Le paradoxe du brouillage des repères

Jamais les possibilités de lire et d’entendre parler des langues étrangères n’ont été aussi développées. Déplacements physiques contraints (émigrations) ou volontaires (voyages professionnels et touristiques) de plus en plus nombreux et navigation virtuelle permettent d’accroître notre stock de connaissance en langue par contact direct favorisant ainsi les comportements d’acquisition parallèlement aux comportements d’apprentissage. Aujourd’hui plus qu’hier la notion de “débutant” en langue étrangère est souvent inappropriée et il faudrait étudier et prendre en compte les postures didactiques informelles comme des stratégies d’acquisition. L’accroissement des contacts serait donc un phénomène d’appui à l’apprentissage des langues. Mais ce n’est pas si simple; un collègue italien me disait récemment combien il avait été surpris la première fois qu’il avait entendu un idéal d’accent florentin manié par un pakistanais. Si la confusion langue/nation favorise depuis longtemps aussi bien l’intégration que l’irrédentisme, la représentation qui lie encore une langue et un drapeau sur les badges de reconnaissance des hôtesse doit s’apparenter de plus en plus comme une convention renvoyant à l’arbitraire d’un signe:

¹⁰ La notion de *Language Awareness* a d’abord été développée en Grande Bretagne (Hawkins, 1984). Elle part des potentiels d’observation et de repérage de similitudes et d’oppositions dans la prise de conscience du plurilinguisme à travers un double marquage des langues : variabilité et analogie. Intégrant des principes didactiques et une démarche pédagogique le réseau Evlang s’est développé dans les années 1990, puis le réseau JaLing (Candelier, 2003) s’est ensuite attaché à proposer des insertions curriculaires de l’éducation aux langues dans les systèmes éducatifs.

- le portugais, acquis au Brésil par un francophone de langue 1 n'empêche pas la communication avec un mozambicain dans la plupart des échanges,
- les lieux d'apprentissage ou d'acquisition et les lieux et situations d'expression dans telle ou telle langue sont de moins en moins prédéterminés et prévisibles (ce même francophone en voyage au Japon pourra y rencontrer un descendant brésilien d'émigré de retour, ou encore écouter en France, sur la télévision portugaise transmise par satellite, Felipe Scolari, le sélectionneur brésilien de l'équipe portugaise de football dire: *os jogadores aqui eles são muito bom* (séquence commençant par un sujet non pronominal et continuée sous forme pronominale), opposant ainsi une forme comparable au *il* français à la forme portugaise européenne comparable au *lui* français (Tarallo, 1993).

Les repères grammaticaux standards sont brouillés par la variabilité qui l'emporte sur l'unicité. "Unicité de l'espèce, pluralité des langues", c'est le titre du chapitre I de l'ouvrage de C. Hagège, *L'homme de paroles* (Hagège, 1985) mais on pourrait également ajouter le fait que si la variation est toujours très importante à l'intérieur d'une langue (selon l'âge, le sexe, la classe sociale, le contexte professionnel, la situation géolinguistique, urbaine, rurale, la situation de communication) en opposition au sentiment de cohésion de la communauté discursive, elle est parfois moins importante dans le continuum entre deux langues comme l'attestent les pratiques linguistiques dans les zones transfrontalières, en opposition au sentiment exolingue qui marque une frontière en introduisant un réflexe d'interdit: "*là commence la langue de l'autre, ce n'est pas ma langue, je ne connais pas cette langue*". Fort heureusement, l'histoire montre comment la nécessité de commercer¹¹ avec cet autre a impliqué les expériences humaines dans le maniement des langues¹². De ce fait, si nous ne sommes pas tous polyglottes, nous pouvons dire que d'une certaine manière nous affrontons tous des situations plurilingues variables dès le plus jeune âge, ceci allant en augmentant selon l'expérience sociale de chacun qui tend aujourd'hui à croiser radicalement les contextes locaux (bilinguismes par exemple) et les contextes internationaux (au moins par l'effet du bombardement linguistique des médias).

Un contact linguistique élargi déterminant les échanges

¹¹ Dans les deux acceptions du terme: échange de biens et de services, échanges inter-humains.

¹² L'histoire du commerce, des conquêtes et autres découvertes met en évidence l'intérêt interlinguistique.

J'ai proposé il y a quelques temps (Chardenet, 2004a, 2001) d'introduire la notion d'*espace d'interlocution* pour définir les conditions externes de l'échange, que celui-ci soit endolingue, exolingue bilingue ou exolingue plurilingue¹³. A partir de l'observation et de l'analyse de ces déterminants, serait-il possible de construire des programmes de formation en langue 1 et en langue étrangère qui, parallèlement à des approches génériques (grammaire, norme), permettraient d'identifier des unités de communication spécifiques référentes à ces espaces d'interlocution?

Dans les espaces d'interlocution, il s'agit d'abord d'identifier des constantes et des variables dans les pratiques langagières pour élaborer en aval des outils didactiques. L'implication du sujet dans l'activité langagière est remarquable au niveau de l'énonciation et traduit des postures socio-langagières dont l'existence est une constante et la réalisation une variable: véhiculaires vs grégaire (Calvet, 1987), identification vs distanciation (Diaz, 2002). Il existe des relations intenses entre le maniement de signes d'appartenance (ethnique, sociale) et les degrés de maniement des langues. Ainsi les marqueurs de la présence de soi par l'opinion ou de l'autre par l'interrogation relèvent d'une forme d'adhésion à un rituel langagier que le débutant cherchera à éviter par crainte. Il est d'une certaine façon paradoxal de faire le constat formel que si l'on retire ces marques, la communication n'est pas toujours gênée alors qu'elles représentent un niveau de maniement avancé¹⁴ (*je pense, je ne sais pas, I suppose, achou, creo que / tu vois, tu sais, you know, vocé sabe, vos sabes*) par le fait même qu'elles indiquent une appartenance. "Sabemos que es posible distanciarse del otro *a través* del habla (mediante ella), y también *en el* habla ; de la misma forma, la identificación puede darse a través del habla" (Diaz, 2002, p. 295)¹⁵. La prise en charge de ce type de marqueur

¹³ C'est sous ce terme générique que Rémy Porquier (1984) évoque un ensemble de situations de communication qu'il caractérise avec cinq paramètres:

- les langues que maîtrisent et que partagent éventuellement les interlocuteurs engagés dans un échange;
- les formes linguistiques de l'interaction;
- le cadre institutionnel de l'interaction;
- le type d'interaction en cours;
- le contenu de l'interaction.

A l'aide de ce dispositif, R. Porquier envisage d'étudier les relations entre les éléments linguistiques et les éléments culturels. Et l'on peut ainsi comparer des variations entre les situations exolingues qui sont parfois complexes (natif de la langue de communication – non natif ; natifs d'une même langue autre que celle de communication communiquant dans une LE de communication face à autre non natif) et les situations endolingues (natif-natif). C'est Bernard Py (1988) qui montrera comment les différences de répertoire linguistiques chez des interlocuteurs exolingues entraîne des stratégies:

- de facilitation,
- de collaboration,
- de négociation.

La communication est ainsi caractérisée comme asymétrique.

¹⁴ Ces marques relèvent également de la fonction phatique développée par Jakobson.

¹⁵ Diaz (2002, p. 295) faisant également référence à Thun (1988).

permet de valider un praxème (association d'un comportement langagier à la stratégie discursive) permis par des propriétés du processus d'apprentissage: stabilisation graduelle et expansion de marques (Muysken et Veenstra, 1995). Le locuteur plurilingue (notion qui renvoie à des différentiel de compétences entre les langues maniées) usera de ces marqueurs en fonction de ses interlocuteurs, des paramètres du contexte d'échange, contribuant ainsi à définir une situation d'interlocution.

Le contact linguistique n'est plus une hypothèse mais une réalité de terrain mise en évidence par la sociolinguistique. La question qui se pose alors est la construction de modèles d'appropriation du maniement de cette catégorie de marques à l'épreuve de la mise en relation didactique des langues comme signifiant dans une approche multilingue.

Situation de communication, espace d'interlocution et unité de communication

Comme nous l'avons vu précédemment, à partir de la notion de compétence de communication développée dans le cadre de la sociologie du langage, D. Hymes (1971), avait mis en évidence une approche ethnographique de la communication qui prenait en compte les conditions sociales de production des échanges. Dans le cadre de la linguistique appliquée, H. Widdowson va définir en 1978 une approche communicative fondée sur cette notion de compétence de communication (Widdowson, 1978). La didactique des langues peut alors élaborer à l'usage des méthodologues, la notion de situation de communication qui permet de contextualiser les actes de langage et les actes de parole dans des unités d'apprentissage qui constituent les différentes phases de l'architecture des manuels depuis les années 1980. Cependant nous savons que les situations socio-langagières sont difficilement prédictibles, c'est-à-dire qu'il y a toujours plus de situations qui ne rentrent pas dans les modèles descriptifs que de situations sur lesquelles un modèle s'applique parfaitement. L'approche par situations de communication a permis de contourner l'obstacle de la langue cible standard mais elle ne constitue qu'un début de réponse qui ne prend que très partiellement en compte la plasticité de la variation et qui reste monolingue, centrée sur la langue cible isolée de langues en contact où les relations interlinguistiques sont inévitables. Déjà, dans les années 1970 (Selinker, 1972), la notion d'interlangue renvoie à la problématique du mélange en désignant la variété de langue que l'apprenant construit pendant son apprentissage avec ses compétences transitoires avec ses caractéristiques interlinguistiques; d'abord au niveau linguistique marqué par les compétences appropriées dans d'autres langues

- simplifications,

- généralisations,
- tentatives de transfert ;
- ensuite au niveau dynamique de l'appropriation
- régressions,
- dépassements,
- stabilisations.

Déjà l'observation des variations au sein d'une même langue a questionné la norme d'enseignement/apprentissage à travers la représentation méthodologique de la langue standard, ce qui a permis d'exposer l'apprenant d'abord à des registres¹⁶ et plus récemment à des genres textuels variés. Si l'on prend en compte le genre textuel comme manifestation de l'usage de la langue au-delà de la phrase (Bronckart, 1996), on peut établir des liens interlinguistiques à partir des éléments qui organisent le texte (séquences narratives, descriptives, explicatives, argumentatives; progression thématique; système anaphorique...; développement de l'information par niveaux hiérarchiques) et les comparer dans le processus de mobilisation d'habiletés (ou capacités) telles quelles sont proposées comme "outils agissants" par certains auteurs (Dolz et Schneuwly, 1996; Machado, 2001; Louzada, 2004) et ici adaptées :

- capacités d'action (re-connaissance – identification/sélection des langues)
- capacités discursives (organisation textuelle)
- capacités linguistico-discursives (voix, modalisations, cohésion, liage).

A l'occasion de l'analyse de la construction de l'objet de discours dans des échanges plurilingues (Chardenet, 2004b) et à la suite d'observations de situations de bilinguisme on peut émettre l'hypothèse d'une mise en place de régimes asymétriques de compétences dans les situations plurilingues qui ne se limitent pas au partage de deux codes et à leur alternance. Fondée sur une linguistique systémique qui met en valeurs l'inter-relation des variables observées (niveaux d'analyse linguistique, variétés de langue, variables stratégiques comme les praxèmes, interlocuteurs) une grille de relevé a été utilisée dans le cadre de l'observation d'échanges en classe bilingue en Italie:

La riflessione verteva sui seguenti tipi di domanda. Ci si è chiesti se c'erano strate alcune caratteristiche particolari e/o costanti dell'interazione verbale manifestate e attese dall'insegnante e dagli allievi :

- se c'era stato un uso prevalente di una sola lingua ;

¹⁶ Les premières approches critiques du registre standard des manuels de langue datent du début des années 1970 et se fondent sur l'analyse des parlés en relation aux classes sociales dans la lignée des recherches de la sociologie de P. Bourdieu et de la sociolinguistique de W. Labov.

- se c'era stat un' alteranza di due o tre lingue ;
- se c'erano stati esempi di mescolanza e cambiamento di codice linguistico durante gli interventi e nelle interazioni ;
- se un tipo di linguaggio veniva valorizzato e/o trascurato ;
- se le caratteristiche delle lingue e dei linguaggi impiegati avevano favorito o inibito il coinvolgimento di tutti (CAVALLI, 1998, p. 181-182).

Ce qui non seulement permet de nourrir des hypothèses sur les possibilités d'appropriation multilingue à condition que les objectifs visés s'appuient sur des compétences partielles et plus ou moins progressives, centrées sur l'expérience linguistique de l'apprenant et sur le lien que celui-ci tisse dans le passage d'une langue à l'autre et aux autres mais qui devrait conduire à revoir la situation de communication comme un espace d'interlocution. L'unité d'enseignement / apprentissage ne pouvant plus se réduire à un programme monolingue distribué dans des espaces sociaux où il est de plus en plus rare qu'une langue puisse être isolée d'un ensemble d'autres langues. Si l'ensemble des combinaisons possibles de langues de communication dans un groupe se définit par son aspect endolingue ou exolingue, l'accroissement des flux de population et l'exposition croissante aux langues étrangères contribue à diminuer hors des relations familiales le nombre de situations de communication endolingues pures : réception d'émissions de télévision par satellites, différents types de navigation et de communication en impliquant la compréhension ou la production sur l'Internet (accès à des sites et à des forums en langue étrangère ; correspondances par courrier électronique) ; communication de voyage ou de rencontre de voyageurs. Le choix ou la réception de la ou des langues de communication crée alors des espaces d'interlocution dans une ou plusieurs langues.

Il faut à ce stade définir l'unité de communication dans l'espace d'interlocution. Nous prendrons comme exemple, les espaces d'interlocution plurilingues fréquemment traversés par des langues centrales¹⁷ et qui se retrouvent dans l'ensemble des situations énumérées précédemment. Dans ces espaces, ou bien l'on observe des marques transcodiques (Lüdi et Py, 2003, p. 142)¹⁸, ou bien les textes sont apposés/opposés. D'un côté (échanges dialogaux ; productions monologiques de sujets bilingues), on trouvera des interférences, des calques ou/et des emprunts¹⁹ ; d'un autre côté, on pourra trouver des textes dialingues²⁰ qui assument d'une

¹⁷ On reprendra ici la terminologie (langues centrales, langues super-centrales, langue hypercentrale) développée dans le cadre du système gravitationnel proposé par Abraam Swann à partir d'un point de vue de sociologie politique et adapté par Louis-Jean Calvet dans le cadre d'une politologie linguistique (Calvet, 1999, p. 75-99).

¹⁸ Lüdi et Py (2003, p. 142) définissent les marques transcodiques comme «tout observable à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété».

¹⁹ Trois caractéristiques des marques transcodiques.

²⁰ Pour reprendre la notion développée par Rémy Porquier (2001).

certaine façon leurs marques transcodiques ; d'un autre côté encore, on trouvera une simple mise en présence d'un texte en L2, L3... pour un lecteur de L1 pour lequel le processus cognitif de lecto-compréhension ou de scripto-production induira des relais transcodiques grammaticaux bien identifiés par l'analyse contrastive d'erreurs (l'accord de l'adjectif en nombre par exemple: *As montanhas verdes/The green-s mountains*) mais aussi des relais transcodiques langagiers tels que les syllepse. Le phénomène syntaxique de la syllepse qui semble fonctionner de la même façon pour des locuteurs de catalan, d'espagnol, de français et de portugais (Villagines Serra, 2003)²¹, est potentiellement transférable dans le mouvement d'alternance entre les langues super centrales et l'anglais d'autant plus aisément que l'adjectif ne marquant pas l'accord, seul la forme verbale est commutée.

*Una mayoría de Francés son favorables a la prohibición de la publicidad para las bebidas alcoholizadas*²²

Uma maioria de Franceses são favoráveis à proibição da publicidade para as bebidas alcoólicas

Une majorité de français sont favorables à l'interdiction de la publicité pour les boissons alcoolisées

Majority of French are favorable to the prohibition of publicity for alcoholic drinks

Dans les contextes d'appropriation, ces phénomènes interlingues jouent pleinement. R. Porquier a déjà montré que l'élève apprend une langue étrangère à partir de sa langue maternelle qu'il définit comme le "socle langagier" de référence. Il s'agirait d'une "fonction primordiale de la langue maternelle [qui] permet que s'opèrent des recatégorisations, des différenciations, des correspondances entre deux systèmes langagiers, l'un déjà maîtrisé, l'autre en cours de développement; [...] l'apprentissage d'une langue étrangère ne [pouvant] que prendre appui sur la compétence langagière et sur l'expérience du langage acquise dans et par la langue maternelle" (Porquier, 1991, p. 12). Or d'une part ce socle langagier ne peut être considéré comme un objet élaboré une fois pour toute dans l'acquisition et d'autre part il est de plus en plus soumis au contact d'autres langues: socles différents, socles proches de celui de la L1. Ce qui est en appropriation correspond à un double mouvement interlingue dans lequel l'interlangue devient aussi important dans le développement du socle.

Le lien interlinguistique et les opérations dans l'activité d'apprentissage: assimilation et expansion

²¹ La syllepse consiste à faire l'accord d'un mot, non avec celui auquel il se rapporte selon les règles grammaticales, mais avec un terme que l'on rapproche par le sens (accord avec le sens, *constructio at sensum*, ou accord logique).

²² Exemple relevé par E. Villagines Serra (2003).

L'interlinguisme par du principe que toute situation communication plurilingue comme toute situation d'appropriation d'une langue étrangère fonctionne sur une dynamique qui va toujours du connu vers l'inconnu; que ce soit en compréhension ou en production, les inférences comme les tentatives de prise de parole ou d'écriture se fondent sur des compétences déjà établies, dans la langue maternelle, dans d'autres langues; autrement dit, apprendre une langue étrangère, c'est toujours mettre en relation des langues entre-elles; le lien interlinguistique qui existe dans la vie sociale par les contacts de langues est également un facteur déterminant dans l'activité d'apprentissage. Toute action d'enseignement et d'apprentissage d'une langue est forcément la mise en relation d'au moins deux langues (langue 1 de l'apprenant et langue cible de l'enseignement / apprentissage) et de plus en plus un lien actif entre plusieurs langues:

langue 1 / langue 2 ... /langue cible;

langue cible / langue du milieu endolingue d'apprentissage;

langue cible / langues du milieu exolingue d'apprentissage.

Quelles que soient les langues en question, dans l'apprentissage des langues, deux opérations se croisent toujours, se rencontrent, s'unissent ou s'affrontent dans un mouvement de comparaison. D'abord, parlons de l'activité comparative naturelle qui nous conduit à mettre en relation les objets langagiers de plusieurs langues en partant du connu vers l'inconnu. Nous cherchons toujours à donner du sens aux énoncés en langue étrangère à partir de nos moyens de production de sens dans les langues que nous manions déjà et en particulier à partir de la langue 1. On rencontre cette attitude "naturelle" (c'est-à-dire non formalisée) chez tout locuteur immergé en situation exolingue et en situation d'apprentissage. Ensuite, voyons que cette activité naturelle a conduit à l'élaboration des premières démarches grammaticales. Dès l'Antiquité, la grammaire s'est constituée en discipline autonome sous l'influence de deux grands courants:

- les anomalistes²³ (du IV^e au II^e siècle avant notre ère) ;

- les analogistes²⁴ (du III^e au I^{er} siècle avant notre ère).

On voit ici se dessiner deux approches méthodologiques de l'analyse: rechercher et relever dans les productions les écarts par rapport à une norme (anomalie); rechercher et

²³ Principalement représentés par les philosophes stoïciens: Zénon, Chrysippe, Diogène, Cratès.

²⁴ Principalement représentés par les philologues d'Alexandrie: Aristophane, Aristarque, Denys de Thrace.

relever dans les productions des correspondances, des ressemblances (analogie). Cette attitude comparative naturelle formalisée et organisée au plan didactique joue un rôle fondamental dans le processus d'appropriation par:

assimilation (superposition)

vamos / vamos

opposition (contraste)

allons-y / andiamo / vamos

Par la superposition de formes et de règles identiques à la langue 1 où à une autre langue appropriée (2, 3), l'accès à une langue nouvelle est facilité. Dans l'opposition, la reconnaissance de nouvelles formes et de nouvelles règles élargit la compétence grammaticale à formaliser les langues. L'opposition par contraste étant potentiellement porteuse d'expansion cognitive.

expansion (de règles)

La formation du pluriel par plusieurs types de marques finales: (pluriel s en s + pluriels en i, e)

Repérage, identification, appropriation/explication sont les activités cognitives en apprentissage ou en acquisition. On passe d'une activité comparative naturelle que nous pratiquons tous devant l'inconnu (en le comparant au connu) à un acte de comparaison didactique. On repère, on identifie et on s'approprie ce qui est semblable. On repère, on identifie et on explique ce qui est différent. Si l'activité comparative naturelle fonctionne quelles que soient les langues, elle devient plus opératoire au plan de la compréhension quand les langues sources et cibles présentent des traces communes, que ce soient des marques d'une origine commune (entre les langues romanes (*fr/it, fr/ro*), entre les langues germaniques (*en/de*), entre les langues slaves) ou des marques d'influences et d'emprunts (entre certaines langues romanes et des langues d'autres groupes (*fr/en, ro/ru*)). Entre langues éloignées le repérage des différences aboutira à l'accumulation de règles divergentes et à une prise de conscience de la variété des façons de représenter le monde²⁵. Entre langues portant quelques traces communes, la prise de conscience du fait que du connu est inclus dans de l'inconnu devrait rassurer alors qu'aujourd'hui l'apprentissage des langues inquiète. Entre langues proches issues d'une même source, le repérage des similitudes facilite l'accès à l'intercompréhension et permet de développer des volontés et des stratégies pour apprendre ces langues rapidement.

²⁵ La typologie des langues travaille sur de nombreuses variables. Sur le plan phonétique on peut distinguer les langues à son bref, les langues à sons longs, les langues à tons. Sur le plan morphologique, la typologie reconnaît plusieurs types et sous-types: traditionnellement, quatre types de langues étaient reconnus: isolant, agglutinant, fusionnel, incorporant; certains types pouvant avoir des caractéristiques communes: les langues agglutinantes et les langues fusionnelles ont des flexions, les langues fusionnelles et les langues incorporantes peuvent être syntaxiques ou parataxiques.

La mise en discours en contexte interlinguistique roman: l'assimilation

Pour aborder concrètement cette démarche à travers des exemples, partons de l'activité générale de mise en discours. A une intention de communication répond en général un premier choix, celui de l'encodage: quel code oral ou écrit convient à la situation de communication ? Viennent ensuite:

a. Dans l'unité phrase marquée par une modalité (assertive, déontique, épistémique, appréciative):

- la sélection des références, c'est-à-dire le choix dans le stock lexical disponible, des termes qui vont permettre de désigner les objets du monde dont on veut parler. Ces termes se présentent selon les langues romanes avec la marque d'un genre linguistique (masc./fém) et avec leurs caractérisations (marque du nombre: sing./plur.; marques de modification: adj.);
- la mise en relation des références, c'est-à-dire l'ordre des syntagmes dans la phrase (SN + SV par exemple).

b. Dans l'unité texte ou discours marquée par un genre²⁶

- les co-occurrences de références sous la forme d'annonces (cataphores) ou de reprises (anaphores);
- les types d'énoncés (descriptifs, explicatifs, argumentatifs) avec leurs connecteurs spécifiques.

Durant l'activité d'appropriation, l'intégration de la mise en discours s'opère progressivement par la dissociation des compétences dans le processus de formation (compréhension/production/interaction/écrit/oral) et par l'attitude comparative qui se fonde sur le connu pour aller vers l'affectation de sens à l'inconnu. Dans cette mise en discours générée dans un contexte interlinguistique d'appropriation, nous allons observer sur quelles bases linguistiques s'opèrent la comparaison qui provoque l'assimilation et la comparaison qui provoque l'expansion. Le processus d'appropriation qui se fonde sur l'assimilation se développe à partir de filtres ou tamis selon le principe introduit par Klein et Stegmann (Mc Cann *et al.*, 2003) et ici modifié.

²⁶ C'est-à-dire un dispositif de communication socio-historiquement déterminé: fait divers, éditorial, conférence, consultation médicale, consultation ou échange de guichet... (voir Bronckart, 1996), à travers un support: voix, technologie qui assure une stabilisation du genre (voir Debray, 1991).

- Sélection des références:
- le lexique international,
- les correspondances de phonèmes,
- les relations phonographiques (phonèmes –graphèmes),
- la néologie,
- le lexique pan-roman,
- les correspondances de la numération

Lexique international

La Folha de São Paulo

3 de dezembro de 2001

Sharon responsabiliza Arafat por ataques e declara guerra ao terrorismo

PAULO NAVES

da Folha Online

O primeiro-ministro de Israel, Ariel Sharon, responsabilizou o líder palestino Iasser Arafat pela "guerra do terrorismo". A declaração foi dada hoje à tarde durante pronunciamento oficial, transmitido ao vivo pela rede de TV CNN. O objetivo do discurso do premiê israelense foi justificar o ataque de helicópteros e aviões de guerra do Exército de Israel, que lançaram hoje nove mísseis sobre a cidade de Gaza e outros sobre Jenin e Belém como represália aos atentados palestinos ocorridos no fim de semana, que mataram 28 pessoas e deixaram mais de 200 feridos.

Com agências internacionais

CORRIERE DELLA SERA

Martedì 4 Dicembre 2001

ESTERI

“Arafat è responsabile di quel che sta accadendo”

Per il premier israeliano, il popolo ebraico resisterà all'offensiva terroristica. “Chi ci uccide è responsabile della distruzione”

GERUSALEMME - Il premier israeliano Ariel Sharon ha affermato che contro Israele è stata “aperta una guerra terroristica” il cui fine “è la nostra espulsione da questa terra”.

3 dicembre 2001

EL CLARÍN

Lunes 3 de diciembre de 2001

LA GUERRA

Israel culpó a Arafat por los atentados suicidas

El primer ministro israelí, Ariel Sharon, culpó al líder palestino Yasser Arafat por los atentados del fin de semana · "Arafat es responsable por todo lo que está pasando aquí", afirmó · Más temprano, como represalia, helicópteros israelíes dispararon misiles cerca del cuartel de Arafat en Gaza.

Hormis les noms propres, de nombreux mots à base grecque ou latine se retrouvent dans les langues romanes, germaniques et slaves. Des mots passés dans le vocabulaire international de la presse sont également concernés (*leader/líder; coup d'Etat, affair(e), nouveau riche...*) et des vocabulaires spécifiques à certains domaines:

- la cuisine, la mode, les arts pour des mots à base française: *crêpe, chantilly, crème caramel, menu, hors d'oeuvre; gilet, maillot, lingerie; gouache, galerie, trompe l'oeil, vernissage...*),
- les technologies de l'information et de la communication pour des mots à base anglaise (*bug, mailing, plug in...*),
- les arts pour des mots à base italienne (*adagio, allegro, concerto, diva ...*)

Exemples de mots internationaux (Corrêa da Costa, 1999)²⁷

Base fr	Base en	Base it	Base es	Base de	Base ru
<i>affaire</i>	<i>background</i>	<i>aggiornamento</i>	<i>afficionados</i>	<i>bunker</i>	<i>apparatchik</i>
<i>amateur</i>	<i>back-up</i>	<i>bravo</i>	<i>armada</i>	<i>diesel</i>	<i>glasnost</i>
<i>antique</i>	<i>badge</i>	<i>brio</i>	<i>cafeteria</i>	<i>diktat</i>	<i>hooligan</i>
<i>attaché</i>	<i>brainstorming</i>	<i>crescendo</i>	<i>embargo</i>	<i>ersatz</i>	<i>intelligentsia</i>
<i>début</i>	<i>bug</i>	<i>incognito</i>	<i>gala</i>	<i>gotha</i>	<i>nomenklatura</i>
<i>dossier</i>	<i>crash</i>	<i>scenario</i>	<i>guerilla</i>	<i>kartel</i>	<i>oukase</i>
<i>élite</i>	<i>design</i>	<i>tifosi</i>	<i>macho</i>	<i>leitmotiv</i>	<i>steppe</i>
<i>grand</i>	<i>discount</i>	<i>vendetta</i>	<i>patio</i>	<i>paranoia</i>	<i>troïka</i>
<i>savoir-faire</i>	<i>slogan</i>	<i>villa</i>	<i>sieste</i>	<i>putsch</i>	<i>toundra</i>

Cet ensemble relativement stable (16.000 termes internationaux ont pu être dénombrés sans qu'il soit cependant possible de mesurer leur extension dans toutes les langues de communication internationale) est également dynamique car les technologies de de l'information et de la communication actuelles permettent plus qu'hier l'internationalisation de certains mots par la circulation de l'information (*kippour, ayatollah, fatwa, intifada...*).

Les phonèmes et leur correspondance graphique

Entre les langues romanes, des correspondance phonographiques peuvent être établies très rapidement : si l'adj français *fort* donne *fuerte* en espagnol, on peut faire des hypothèses rapides sur les traductions suivantes du fr vers l'es :

pont	puente
mort	muerte

²⁷ L'auteur relève 16.000 termes à valeur internationale dans un corpus issu de la presse espagnole, belge, brésilienne, française, nord-américaine, portugaise, allemande, italienne, britannique, néerlandaise, irlandaise.

Un lexique pan-roman complet est accessible sur le site d'Euro Com Rom <http://www.eurocom-frankfurt.de> (dernière consultation 03/05/04).

et par extension sur un corpus interlinguistique plus large:

fr	it	Pt	ro	es
<i>fort</i>	<i>forte</i>	<i>Forte</i>	<i>foarte</i>	<i>fuerte</i>
<i>mort</i>	<i>morte</i>	<i>Morte</i>	<i>moarte</i>	<i>muerte</i>

Correspondance de phonographiques

fr La **cl**ef (clé) est dans une salle **pl**eine de **fl**ammes.

it La **chi**ave è in una sala **pi**ena di **fiam**me.

cat La **cl**au està en una sala **pl**ena de **fl**ames.

pt A **ch**ave está numa sala **che**ia de **ch**amas.

ro **C**heia este într-o sală **pl**ină de ***fl**ăcări

es La **ll**ave está en una sala **ll**ena de **ll**amas

Nous avons ici les correspondances :

cl (fr, cat) / ch (it, pt, ro) / ll(es)

pl (fr, cat, ro) / pi (it) / ch (pt) / ll (es)

fl (fr, cat, ro) / fi (it) / ch (pt) / ll (es)

qui permettent à un natif francophone par exemple, d'établir un lien entre la phonographie **cl** qu'il a acquis avec les phonographies **ch** et **ll** qui lui correspondent.

La néologie

Les mots se fabriquant en général à partir d'une base propre ou importée qui est ensuite dérivée notamment par des ajouts qui précèdent (préfixes) ou qui suivent (suffixes) la base, un nombre de préfixes et suffixes nomades: grecs, latins, anglo-saxons jalonnent les langues: *anti-*, *auto-*, *contra-*, *inter-*, *intro-*, *retro-*, *-ing*.

Les lexiques pan-groupes de langues

Des langues proches et parfois moins proches partagent souvent un lexique commun. C'est le cas des langues sémito-chamatiqes et des langues ouralo-altaïques. Entre les langues romanes s'est également constitué un lexique pan-roman. A la dynamique néologique, il faut ajouter l'ensemble des termes communs entre les langues romanes et qui sont de deux sortes: les mots directement hérités du latin et présents dans l'ensemble des langues romanes et les mots empruntés au latin de façon variable par chacune des langues romanes au cours de différentes vagues d'emprunts, les mots circulants entre les langues romanes de façon diversifiée. Le premier fonds lexical est celui des mots hérités du latin. Environ 500 mots d'un passé latin commun sont encore aujourd'hui dans le vocabulaire de base de la plupart des langues romanes Ils se rapportent aux objets et aux actes du quotidien, aux éléments essentiels

de la vie matérielle et affective. Actualisées pendant des siècles par les usages, ces formes ont varié, portant ainsi la trace de leur emploi quotidien.

Il faut ajouter à cela un ensemble global de 1500 termes latins hérités distribués de façon plus inégale entre les différentes langues romanes (SALA, 1996).

es	<i>manzana</i>
pt	<i>maçã</i>
lat	<i>matteana</i>

es	<i>cabeza</i>
pt	<i>cabeça</i>
lat	<i>capitia</i>

Le deuxième fonds lexical est celui des mots empruntés plus tardivement. Ils se rapportent aux activités cognitives. C'est au moment où l'on a eu besoin d'exprimer dans les langues romanes ce qui se rapportaient au savoir qu'il a fallu trouver de nouveaux termes. La plupart ont alors été empruntés au latin²⁸.

es	<i>ignorante</i>
fr	<i>ignorant</i>
it	<i>ignorante</i>
pt	<i>ignorante</i>
ro	<i>ignorantul</i>
lat	<i>Ignorans, ignorantis</i>

es	<i>inteligencia</i>
fr	<i>intelligence</i>
it	<i>intelligenza</i>
pt	<i>inteligência</i>
ro	<i>inteligenta</i>
lat	<i>intelligentia</i>

Les nombres

Si la numération en situation de communication en langue étrangère est l'une des compétences les plus difficiles à s'approprier (de nombreux bilingues ont une langue dominante pour la numération en situation), la compréhension des chiffres et des nombres est un objectif interlinguistique relativement accessible. Dans chaque colonne du tableau ci-dessous, les mots désignent des chiffres avec des variations et des similitudes notables.

²⁸ Un lexique pan-roman complet est accessible sur le site d'Euro Com Rom <http://www.eurocom-frankfurt.de> (dernière consultation 03/05/04).

En	Lat	De	Gr	Pt	Sa	No	It	Ne	Ro
one	unus	ein	heis	um	ekas	en	uno	één	unu
two	duo	zwei	duo	dois	dva	to	due	twee	doi
three	tres	drei	treis	tres	trayas	tre	tre	drie	trei
four	quattuor	vier	tettares	quatro	catvaras	fire	quattro	vier	patru
five	quinque	fünf	penete	cinco	panca	fem	cinque	vijf	cinci
six	sex	sechs	heks	seis	sat	seks	sei	zes	şase
seven	septem	sieben	hepta	sete	sapta	sju	sette	zeven	şapte
eight	octo	acht	okto	oito	asta	ate	otto	acht	opt
nine	novem	neun	ennea	nove	nava	ni	nove	negen	nouă
ten	decem	zehn	deka	dez	dasa	ti	dieci	tien	zece

L'ordre syntagmatique

La mise en relation des références implique d'organiser l'ordre des mots dans la phrase, dans le texte. Dans les langues romanes l'ordre SVC est souvent identique. En comparant l'ordre des syntagmes dans la phrase (niveau syntaxique), on s'intéresse en quelque sorte à une façon de représenter le monde par la mise en relation des références (niveau discursif). Il arrive que des langues aient strictement le même ordre Sujet Verbe Complément. C'est le cas ici (fr, es, it, pt)²⁹

SN(sujet) SV(verbe + Complément)
El petroleo se extiende por la superficie del agua.
Le pétrole se répand sur la surface de l'eau.
Il petrolio si espande sulla superficie dell'acqua.
O petróleo espalha-se na superfície das águasⁱ.

On trouve également la possibilité de placer un autre complément en tête CSVC ou en fin SVCC.

Después del derramamiento, el petroleo se extiende por la superficie del agua (después del derramamiento).

Après le déversement, le pétrole se répand sur la surface de l'eau (après le déversement).

Dopo il riversamento, il petrolio si espande sulla superficie dell'acqua (dopo il riversamento).

Apos o derramamento, o petróleo espalha-se na superfície das águas (apos o derramamento).

La mise en discours en contexte interlinguistique roman: l'expansion

²⁹ Exemple emprunté à Eurom 4 (<http://www.eurocom-frankfurt.de>).

Les langues romanes connaissent donc des possibilités syntaxiques identiques (assimilation) mais certaines présentent des possibilités supplémentaires (expansion). Le processus d'appropriation qui se fonde sur l'expansion se développe à partir de grilles grammaticales.

a. La mise en relation des références

Les relations phonographiques (phonèmes –graphèmes)

Expansion des règles syntaxiques

Les relations phonographiques (phonèmes –graphèmes)

Expansion des phonèmes constitutifs de chaque langue et des représentations phonographiques entre les langues romanes.

Difficultés de prononciation du *[y]* et variété des représentations graphiques du son *[u]*

fr	It	pt	ro	sp
ou	U	u, o	u	u

Plus largement on peut constater que dans ces cinq langues, trois ont une correspondance lettre / son et deux un système phonographique plus complexe (fr, pt).

fr	It	pt	ro	sp
-	+	-	+	+

Ceci a par exemple pour conséquence une plus grande capacité des lusophones à comprendre les hispanophones que l'inverse.

b. Expansion des règles syntaxiques

Le déplacement du sujet entre l'auxiliaire et le participe en espagnol (*Por el suelo, están papeles desparramados*).

Sur le sol, sont éparpillés des papiers.
Por el suelo, están papeles desparramados.
Per terra sono sparse delle carte.
Pelo chão estão espalhados papeis.

La règle de composition syntaxique minimale dans certains actes de parole : utilisation ou non du pronom-sujet dans la présentation de soi. En français, à l'exception des auxiliaires être et avoir, les verbes ont en général des formes identiques aux trois personnes du singulier, surtout à l'oral : *je pars, tu pars, il part*. Ceci impose l'utilisation absolue du pronom-sujet

afin de permettre la discrimination du sujet (repérer qui parle). Ce qui n'est pas le cas dans d'autres langues romanes (es, ro) où la non-utilisation du pronom-sujet est la règle ou lorsqu'il n'est pas considéré comme obligatoire (it, pt).

Soy estudiante (es)
Sînt student (ro)
Je suis étudiant (fr)
(Io) sono allievo (it)
(Eu) sou estudante (pt)

c. Expansion du système des pronoms sujets

La conjugaison est en général enseignée à partir de six classes de pronoms-sujets : trois pour le singulier, trois pour le pluriel. On peut comparer également le système des pronoms sujets pour mettre en évidence ses degrés variables de complexité selon les langues en fonction des usages complexes.

Description grammaticale de six classes de pronoms

1	<i>yo</i>	<i>je</i>	<i>io</i>	<i>eu</i>	<i>eu</i>
2	<i>tú</i>	<i>tu</i>	<i>tu,</i>	<i>tu</i>	<i>tu</i>
3	<i>él / ella, usted</i>	<i>il / elle</i>	<i>egli, esso / essa/lei</i>	<i>ele / ela</i>	<i>el / ea</i>
4	<i>nosotros</i>	<i>nous</i>	<i>noi</i>	<i>nós</i>	<i>noi</i>
5	<i>vosotros</i>	<i>vous</i>	<i>voi</i>	<i>vós</i>	<i>voi</i>
6	<i>elles / ellas/ ustedes</i>	<i>ils / elles</i>	<i>essi/ esse/ loro</i>	<i>eles / elas</i>	<i>ei/ ele</i>

Essai de tableau comparatif d'usage des pronoms-sujets en langues romanes

1	<i>yo</i>	<i>Je</i>	<i>io</i>	<i>eu</i>	<i>eu</i>
2	<i>tú, vos</i>	<i>Tu</i>	<i>tu,</i>	<i>tu, você</i>	<i>tu</i> <i>matale</i> <i>dumneata</i> <i>dumneavoastră</i>
3	<i>él / ella, usted</i>	<i>il / elle, on</i>	<i>egli, esso / essa</i>	<i>ele / ela</i>	<i>el / ea</i>
4	<i>usted</i>	<i>Vous</i>	<i>lei</i>	<i>o seu, tu</i>	<i>dânsul/ dânsa</i> <i>dumnealui/</i> <i>dumneaei</i>
5	<i>nosotros</i>	<i>nous, on</i>	<i>noi</i>	<i>nós</i>	<i>noi</i>
6	<i>vosotros</i>	<i>Vous</i>	<i>voi</i>	<i>vós, vocês</i>	<i>voi</i> <i>dumneavoastră</i>
7	<i>ustedes</i>		<i>loro</i>		<i>dânşii/dânsel</i> <i>dumnealor</i>
8	<i>elles / ellas</i>	<i>ils / elles</i>	<i>essi/ esse</i>	<i>eles / elas</i>	<i>ei/ ele</i>

La question que l'on peut se poser ici est de savoir à quel système de description se rattacher. Il faut resituer la démarche à du point de vue de son but didactique. La comparaison s'opère dans le cadre d'une linguistique impliquée par la didactique des langues. La description interlinguistique est déterminée par les objectifs didactiques.

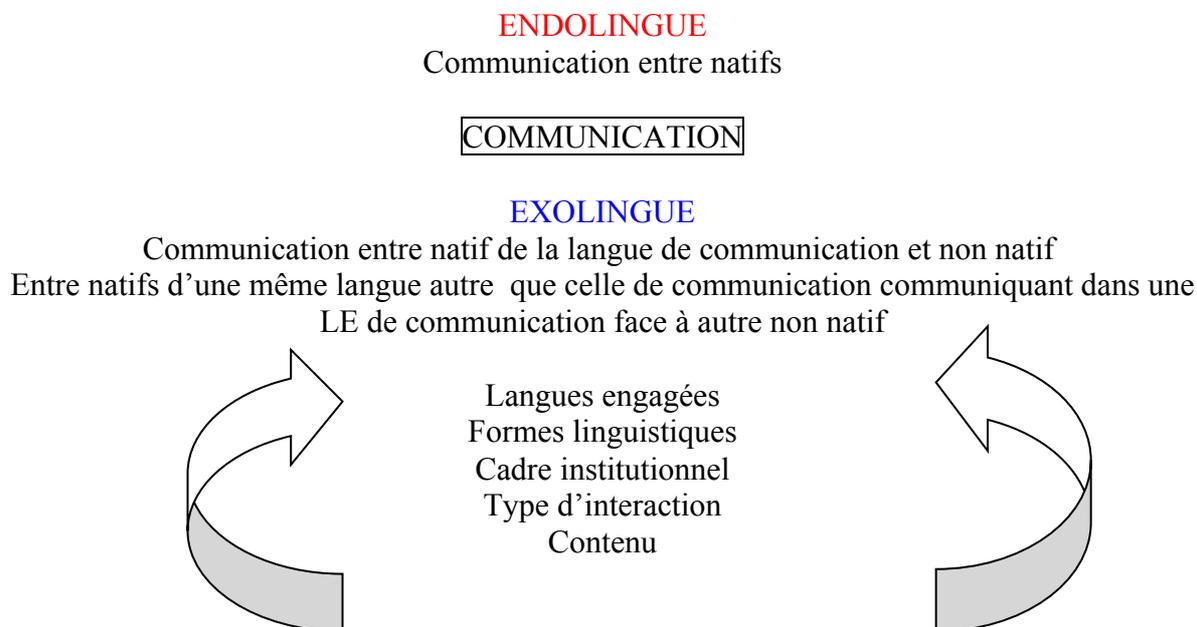
Sur quelle unité de référence appuyer la description et des échanges et l'élaboration d'un support didactique?

La prise en compte de l'interlinguisme en didactique des langues s'appuie donc sur la mise en contact des langues dans la situation d'enseignement/apprentissage. Qu'elle soit explicite ou implicite, cette mise en contact existe, ce qui règle une bonne fois pour toutes la question de savoir si l'on doit ou non avoir recours à la langue maternelle de l'apprenant. Cette démarche s'articule également avec trois notions clés (Veronique, 1991) de la didactique des langues:

- la communication exolingue;
- l'interlangue;
- les stratégies de communication.

L'analyse de la communication exolingue

Etude des situations de communication



C'est sous le terme générique de communication exolingue que Rémy Porquier (1984) évoque un ensemble de situations de communication qu'il caractérise à l'aide de cinq paramètres:

- les langues que partagent les interlocuteurs engagés dans un échange ;
- les formes linguistiques que prennent concrètement les interactions entre ces locuteurs ;
- le cadre institutionnel de l'interaction qui implique ces interlocuteurs;
- le type d'interaction en cours (amical, professionnel ...);
- le contenu des échanges dans l'interaction.

A l'aide de ce dispositif il a comparé ces différents éléments dans des situations et avec des langues et des interlocuteurs variables et c'est Bernard Py (1988) qui a montré comment les différences de répertoire linguistiques chez des interlocuteurs exolingues entraîne des stratégies : de facilitation, de collaboration, de négociation La communication est ainsi caractérisée comme asymétrique dans ces espaces d'interlocution (Chardenet, 2004, 2001) où plusieurs langues sont en jeu, ce qui est en fait le cas de toute situation de communication en langue étrangère comme j'ai cherché à le montrer dans la première partie

de cet exposé. Ceci a pour conséquence que la réalisation (ou production) linguistique dans la langue cible va s'articuler sur ces stratégies selon les circonstances.

L'interlangue comme variable dynamique

La notion d'interlangue qui a été élaborée dans les années 1970 (Selinker, 1972), renvoie à la variété de langue que l'apprenant construit pendant son apprentissage avec ses compétences transitoires selon le modèle suivant:



Il s'agit de prendre en compte les formes approximatives des tentatives des apprenants et de les considérer comme une langue constitutive de l'apprentissage avec ses caractéristiques:

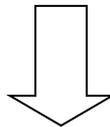
- ▶ d'abord au niveau linguistique
 - simplifications
 - généralisations
 - tentatives de transfert
- ▶ ensuite au niveau dynamique
 - régressions
 - dépassements
 - stabilisations

Décrire chez tel ou tel apprenant cette interlangue correspondait alors à un programme de recherches visant à mieux comprendre le mouvement linguistique entre un début et une fin d'apprentissage. Depuis, à la description linguistique on a ajouté les éléments d'influence des contextes de communication comme autres paramètres. On peut ainsi plus largement analyser en continu la dynamique du transfert de compétences (Vasseur, 1990) en situation d'appropriation, c'est-à-dire dans tout type d'échange, spécialisé ou ordinaire mettant en jeu plus d'une langue.

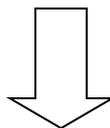
Stratégies de communication et contexte interlinguistique

La notion de stratégie utilisée dans les sciences humaines est à la fois pratique (car on perçoit rapidement qu'elle concerne une manière d'agir organisée par rapport à un but), et polémique car souvent mal définie, utilisée comme allant de soi alors qu'il s'agit d'une notion empruntée (au domaine militaire), donc non construite pour définir d'autres situations que celle de la guerre.

STRATEGIES DE COMMUNICATION



STRATEGIES D'APPRENTISSAGE



PROFILS D'APPRENANTS

L'étude des stratégies de communication est en fait une conséquence de l'apport des notions de communication exolingue et de l'interlangue. La notion de stratégie apparaît quand, dans les situations exolingues, les sujets tentent de résoudre des difficultés de communication. Il s'agit donc de stratégies de communication. Certaines stratégies se fondent sur des capacités de mémoire, d'autres sur des capacités sociales, d'autres sur des capacités langagières mais quelle que soit cette capacité, la stratégie est toujours un moyen de résoudre un problème de communication, ce qui pourrait être *in fine*, la finalité sociale assignée à l'enseignement/apprentissage des langues non dans le sens où la communication serait plus claire si tout le monde parlait la même langue car cela impliquerait que d'une certaine façon

tout le monde dirait la même chose, mais dans le sens où la plus value apportée par des façons de dire différentes dans des langues plus ou moins semblables ou différentes impliquerait que le sujet social manie plusieurs langues ce qui doit logiquement déterminer les buts et les objectifs que les enseignants (plan d'enseignement) et les apprenants (plan d'apprentissage) de langues se fixent.

Références

- ALBERO, B.; BARBOT, M.J. ; HENAO, M. Mise en place du centre AFA de Barcelone. **Cahiers de l'ASDIFLE**, 2, 1991.
- ADAM, J.-M. La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative. **Langue Française**, v. 38, p. 110-117, 1978.
- ADAM, J.-M. **Eléments de linguistique textuelle**. Bruxelles: Mardaga, 1990.
- AUSTIN, J.L. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1962.
- AUSTIN, J.L. **Quand dire c'est faire**. Seuil, 1970.
- BEACCO, J.-C. et DAROT, M. **Analyses de discours, lecture et expression**. Hachette/Larousse. 1984.
- BESSE, H. **Méthodes et pratiques des manuels de langues**. Crédif / Hatier, 1985.
- BORG, S. **La notion de progression en didactologie des langues-cultures**. Thèse de doctorat. Université de Rouen, 1997.
- BORG, S. **La notion de progression**. Didier, 2001.
- BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif**. Delachaux et Niestlé, 1996.
- CALVET, L.J. **La guerre des langues**. Payot, 1987.
- CALVET, L.-J. **Pour une écologie des langues du monde**. Plon, 1999.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, 1980.
- CANDELIER, M. (Dir.). **Janua Linguarum/La porte des langues; L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum**. CELV/Conseil de l'Europe, 2003.
- CAVALLI, M. (a cura di). **Pensare e parlare in più lingue**. IRRSAE-Val d'Aosta, Aosta, 1998.

CHARDENET, P. L'enjeu de la distinction. **Le français dans le Monde**, n° spécial Recherches et Applications Apprendre les langues étrangères autrement, coordonné par J.-M. Caré, Hachette, 1999.

CHARDENET, P. Didactique des langues et compétences langagières en situation plurilingue. **Contact**, bulletin de liaison de l'UPLEGESS: Union des professeurs de langues étrangères des grandes écoles, 2001.

CHARDENET, P. Interlinguismo de alternância e interlinguismo simultâneo nas trocas plurilingues: para uma análise de um "entre-as -línguas". In: M.-E. GIERING et M. TEIXEIRA, **Investigando a linguagem em uso: estudos em lingüística aplicada**. São Leopoldo, Editora UNISINOS, 2004a.

CHARDENET, P. Echanges plurilingues en ligne et construction de l'objet de discours. **Carnets du CEDISCOR**, 8, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2004b.

CICUREL, F. **Lectures interactives en langue étrangère**. Hachette, 1991.

COMBETTES, B. **Pour une grammaire textuelle**. La progression thématique. De Boeck/Duculot, 1983.

COMBETTES, B. **L'organisation du texte**, Centre d'Analyse syntaxique. Université de Metz, 1992.

CORREA da COSTA, S. **Mots sans frontières**. Editions du Rocher, 1999.

COULTHARD, M. **An introduction to Discourse Analysis**. Longman, 1977.

DEBRAY, R. **Cours de médiologie générale**. Gallimard, 1991.

DIAZ, N. La diáspora Haitian: desde la periferia hacia la periferia. Contactos en "Hispaniola". In: N. DIAZ; R. LUDWIG et S. PFÄNDER, **La Romania americana; processos lingüísticos en situaciones de contacto**. Madrid, Iberoamericana; Frankfurt am Main, Vervuert Verlag, 2002. p. 288-320.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, v. 37/38, p. 49-75, 1996.

HAGEGE, C. **L'homme de paroles**. Fayard, 1985.

HAWKINS, E. **Awareness of Language. An Introduction**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

HYMES, D.H. **On communicative Competance**. Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1971.

HYMES, D. **Vers la compétence de communication**. Crédif/Hatier, 1984.

KRAMSH, C. **Interaction et discours dans la classe de langue**. Crédif/Hatier, 1984.

LEHMANN, D. **Lecture fonctionnelle de textes de spécialité**. Didier, 1980.

LORENZ, K. **Evolution et Modification du Comportement**. Payot, 1974.

LOUSADA, E. Approche de situations langagières. In: M. BERCHOUD et D. ROLLAND, **Le Français dans le Monde / Recherches et Applications: Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers**. CLE International, 2004. p. 125-133.

LÜDI G. et PY, B. **Être bilingue**. 3^e ed., Berne, Peter Lang, 2003.

MACHADO, A.-R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Intercâmbio**, v. X, p. 137-147, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Initiation aux méthodes de l'analyse du discours**. Hachette, 1976.

MAINGUENEAU, D. **Les termes clés de l'analyse du discours**. Seuil, 1996.

MALSON, L. **Les enfants sauvages**. UGE, coll. 10/18, 1964.

MOIRAND, S. Analyse textuelle et objectifs didactiques. In: **Pour une lecture fonctionnelle de textes de spécialité**. Didier, 1979a.

Mc CANN, W.-J.; KLEIN, H.-G.; STEGMANN, T.-D. **EuroComRom-The Seven Sieves: how to read all the romance languages right away**. 2nd ed., Aachen, Shaker/Verlag, 2003.

MOIRAND, S. **Situations d'écrit**. CLE International, 1979b.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Hachette, 1982.

MOIRAND, S. **Une grammaire des textes et des dialogues**. Hachette, 1990.

MUYSKEN, P. et VEENSTRA, T. Universalist approaches. In: J. ARENDS; P. MUYSKEN et N. SMITH, **Pidgins and Creoles**. An introduction. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 1995. p. 121-134.

PORQUIER, R. Communication exolingue et apprentissage des langues. In: B. PY, **Acquisition d'une langue étrangère III**. Presses Universitaires de Vincennes et Centre de Linguistique Appliquée de Neuchâtel, 1984.

PORQUIER, R. Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé. In: **Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle**. Barcelone, 1991.

PORQUIER, R. Une dimension de la communication exolingue-bilingue: la réception des documents et textes dialingues. Communication au colloque **Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances**, Ecole Normale Lettres et Sciences Humaines, Lyon, 13-15 juin 2001; <<http://www.ens-lsh.fr/labo/plurapp/actual/reche/colloque/them.htm>>.

PY, B. **Didactique et modèles linguistiques**. *ELA*, v. 72, p. 07-13, 1988.

RECANATI, F. **Les Enoncés performatifs**. *Contribution à la pragmatique*. Minit, 1981.

RIFKIN, J. **The Age of access: the new culture of hypercapitalism where all of life is a paid-for experience**. Edition Imaginez, 2000.

SALA, M. **L'unité des langues romanes**. Uniunea Latină/Clusium, 1996.

SEARLE, J.R. **Speech Acts**. Cambridge, Harvard University Press, 1969.

SEARLE, J.R. **Les Actes de langage**. *Essai de philosophie du langage*. Hermann, 1972.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. X, n. 3, p. 209-231, 1972.

TARALLO, F. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatorias. In: I. ROBERTS et M.A. KATO (eds.), **Português brasileiro**. Uma viagem diacrónica. Campinas: Editora UNICAMP, p. 35-68, 1993.

THUN, H. Abgrenzung durch Sprache, Abgrenzung in der Sprache. In: J. ALBRECHT; J. LÜDTKE et H. THUN (eds.), **Energieia und Ergon**. Tübingen, Gunther Narr, p. 467-485, 1988.

TRIM, J.L.M. et al. **Systemes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, un système européen d'unités capitalisables**. Conseil de Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, 1973.

VASSEUR, M.-T. Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social. In: D. GAONAC'H (Ed.), **Acquisition et utilisation d'une langue étrangère**, *LFDM, Recherches et Applications*, 1990.

VERONIQUE, D. Travaux sur l'apprentissage d'une langue étrangère. **BUSCILA**, numéro spécial Où en sont les sciences du langage 10 ans après, Association des Sciences du Langage, p. 239-252, 1991.

VIGNER, G. **Lire: du texte au sens**. CLE International, 1979.

VIGNER, G. **Ecrire**. CLE international, 1982.

VILLAGINES SERRA, E. **Syllepse et langues romanes**. VI Congrès International de Linguistique Française, 4-6 novembre, Granada, 2003.

WEINRICH, H. **Grammaire textuelle du français**. Hatier, 1989.

WIDDOWSON, H. **Teaching Language as Communication**. Oxford, Oxford University Press, 1978.

YAGUELLO, M. **Alice au pays du langage**. Seuil, 1981.

