

L'Université Lumière Lyon2
Centre de Langues
Diplôme d'études Supérieures Spécialisées
Discipline : Acquisition et Didactique des Langues étrangères

Apprentissage du chinois par des adultes occidentaux au niveau débutant

auteur:

LI Xiaohan

Directrice: Mme Marinette MATTHEY

Date de soutenance : 28/09/2004

Membres de Jury : Mme Marinette MATTHEY Mme Harriet JISA

Table des matières

INTRODUCTION .	1
Chapitre I La langue chinoise — quelle configuration ? .	5
Les caractères chinois, un canal particulier vers le sens .	5
Le non arbitraire du signifiant écrit dans la langue chinoise .	6
De l'écrit vers le sens . .	7
Résumé .	10
Le chinois, c'est une mélodie subtile à apprendre .	10
Un système monosyllabique .	10
Les cinq tons .	11
La fonction distinctive au niveau morphologique des tons chinois .	13
La fonction grammaticale syntaxique de l'intonation . .	14
La grammaire chinoise — la souplesse, l'étrangeté .	14
L'ordre des mots du chinois — parlez comme vous voulez ? .	14
L'expression temporelle — comment faire sans flexion ? .	16
L'interrogation et la négation .	17
Résumé . .	20
Chapitre II L'apprentissage d'une langue étrangère dans la perspective typologique . .	21
La définition de la typologie et quelques exemples . .	21
La typologie et la marque .	23
La définition de la marque typologique .	23
Les 'universaux' typologiques et les universaux acquisitionnels et linguistiques .	24
D'où viennent les difficultés ? .	25
L'hypothèse de Eckman : distance + marque .	25
La psychotypologie et le transfert .	26
La psychotypologie de l'interculturel .	27
Résumé . .	28

Chapitre III Les universaux et l'accès continu aux universaux .	31
La théorie de la Grammaire Universelle : .	31
Une définition . .	31
Deux exemples de paramètre : le pro-drop et la morphosyntaxe .	32
La marque définie par la Grammaire Universelle .	33
La Grammaire Universelle et l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant .	34
L'accès continu à la Grammaire Universelle . .	34
Quatre points de vue sur l'accès à la GU dans l'apprentissage de L2 par l'adulte .	35
Les véritables universaux .	36
Comment faut-il prouver l'accès continu aux universaux ? .	37
À quoi cela sert de savoir si l'adulte a toujours accès aux universaux ? .	40
Le problème logique de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant .	40
Le problème logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte . .	41
Résumé : . .	41
Chapitre IV Les stratégies dans le champ de l'apprentissage d'une langue étrangère par l'adulte . .	43
Introduction .	43
L'aspect cognitif — Tout faire pour mémoriser .	45
La stratégie du lexique . .	45
La mémoire phonologique et associative .	45
La contextualisation . .	47
Les exercices isolés . .	47
La répétition . .	47
L'association acoustique-graphique .	47
Les stratégies générales d'apprentissage par l'adulte .	48
La motivation avant tout . .	48
Le transfert et la construction créative . .	48
La production comme une stratégie .	49
La stratégie 'bottom-up'—vouloir tout comprendre et tout apprendre .	50

La stratégie de tolérance / acceptation .	50
La maturité cognitive, l'appui sur le contexte et l'aller-retour entre le concret et l'abstrait .	51
La stratégie de défi—chercher des contacts pour apprendre la langue .	51
La stratégie métacognitive . .	51
Les problèmes affectifs et les stratégies . .	52
Qu'est-ce qui élève le filtre affectif ? .	53
Les stratégies affectives .	55
Résumé . .	56
Chapitre V L'interaction et l'apprentissage d'une langue étrangère par l'adulte . .	57
L'approche interactionniste et l'apprentissage .	57
Des notions principales dans l'approche interactionniste .	57
L'apprentissage et les observables .	59
L'étayage sous le contrat didactique .	60
Un troisième type de 'contrat didactique' .	62
L'importance du rapport interindividuel natif-alloglotte adulte pour une bonne qualité d'apprentissage .	62
Le contrat de cours interindividuels . .	63
L'impact du contrat de cours interindividuels sur l'apprentissage par l'adulte . .	64
Les défauts et les solutions .	68
Chapitre VI L'analyse des cas particuliers : un cours d'échange et un cours particulier . .	71
Les 'contrats' et les caractéristiques des cours . .	71
Les 'contrats' de cours et les représentations de rôles .	71
Les caractéristiques générales des cours .	73
Les conditions d'enregistrement et les choix de corpus .	75
Les observables dans un cours d'échange — le corpus '□□□□ ? □□□□□□ ?' ('Tu vas bien ces derniers temps ? Tu bavardes avec des amis ?') . .	77
Les phénomènes cognitifs et stratégiques d'apprentissage de la part de D dans la perspective collaboratrice .	77
Les phénomènes stratégiques d'étayage de la part de Y .	85
Résumé . .	92

CONCLUSION .	95
Référence bibliographique .	99
Corpus . .	101
Corpus 1 : un cours d'échange entre D et Y . .	101
Corpus 2 : un cours particulier entre C et Y .	101

INTRODUCTION

On demande rarement à une personne comment elle a appris sa langue maternelle quand elle était petite car elle en est inconsciente. Mais si on lui demande comment elle a appris telle ou telle langue étrangère ou comment elle a vécu cette expérience, il y a toujours beaucoup de choses à dire !

Quand une personne à l'âge de vingt, trente ou cinquante ans commence à apprendre une langue étrangère 'totalement' différente de toutes les langues qu'elle connaît (le chinois par exemple pour un français), qu'en est-il ?

La Chine d'aujourd'hui attire l'attention des quatre coins du monde pour différentes raisons, surtout celle de son essor économique. Mais la Chine témoigne aussi d'autres évolutions. Sur son immense territoire, les peuples vivent à la fois l'espoir de prospérité, les loisirs modernes, les techniques pointues, l'occidentalisation et les philosophies de leurs ancêtres — les peuples sont confrontés à une confluence decourants d'idées venant de traditions séculaires et de la multiplicité contemporaine.

L'époque actuelle correspond donc à une période de contacts et de conflits, de changements et de découvertes.

La langue chinoise, vieille de plus de quatre mille ans, comme reflet de la mouvance idéologique, subit elle-même une époque d'évolution animée : la simplification de l'écriture dans les années cinquante, la régularisation du système de transcription phonétique à l'aide des lettres latines, l'évolution dans l'ordre des mots, et encore bien d'autres phénomènes. D'un autre côté, une grande partie des caractéristiques est

relativement stable : l'écriture toujours non alphabétique, les tons subtiles, les configurations multiples de l'ordre des mots, l'appui sur le réseau sémantico-logique et non pas sur la morphosyntaxe rigoureuse, etc.

Partant de ces constats, nous pouvons nous poser une question : quel impact exercent ces particularités sur l'apprentissage du chinois par des adultes occidentaux ?

Grâce à un nombre de plus en plus important de chercheurs qui étudient cette langue, la linguistique chinoise s'ouvre pour accueillir des notions de linguistique générale tout en prenant le risque d'être 'occidentalisée'. Mais l'enseignement de langues en Chine reste toujours largement traditionnel.

D'autre part, la linguistique générale et la science de l'acquisition de langues dans le monde occidental semblent éviter ou oublier cette langue dite 'rare', car le chinois est une langue 'primitive' ou bien parce que son acquisition n'a rien de commun avec l'acquisition des langues indo-européennes ? C'est le manque de relations entre ces deux types de linguistique (chinoise et générale) qui a suscité la réalisation de ce mémoire.

L'objet principal de ce travail est d'étudier les phénomènes de l'**apprentissage du chinois** par des **adultes** occidentaux au niveau **débutant** et spécialement dans le **cadre interindividuel** de **cours d'échange** et de **cours particuliers**.

Les recherches précédentes étant très peu nombreuses sur ce sujet, ce travail consiste en un état des lieux global se rapportant à la situation décrite précédemment, et non pas en l'étude d'un aspect particulier d'apprentissage, tel que la syntaxe, par exemple.

Pour étudier les phénomènes d'acquisition, il faut tout d'abord connaître l'objet de l'apprentissage. C'est pour cette raison que sera présentée dans un premier temps la langue chinoise dans ses grandes lignes. L'objectif de cette rencontre est triple : (1) Tenter de trouver le positionnement de certains aspects caractéristiques de cette langue dans des théories linguistiques et acquisitionnelles ; (2) Explorer la contribution possible de cette langue à ces théories ; et (3) étudier l'impact des particularités de cette langue sur son apprentissage par des adultes occidentaux, surtout sous les contrats interindividuels de cours d'échange et de cours particuliers.

Les théories concernant les facteurs fondamentaux dans le sujet choisi de ce mémoire incluent la typologie (Chapitre II), la Grammaire Universelle (Chapitre III) et l'approche interactionniste (Chapitre V).

Dans les chapitres II et III, nous présenterons les notions d' 'universaux' et de 'marque' ainsi que le jugement de la difficulté acquisitionnelle dans les deux perspectives de la typologie et de la Grammaire Universelle. Le concept de 'psychotypologie' et son impact sur l'acquisition linguistique ainsi que sur l'acculturation seront expliqués. Dans le chapitre III, des phénomènes particuliers tels que l'acquisition du 'setting pro-drop' seront étudiés pour examiner la nature des universaux, étudier si les adultes ont un accès continu à ceux-ci, et si oui, comment le prouver. Enfin, nous nous pencherons sur la nature du problème logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte.

Le chapitre V révèle des notions fort intéressantes et importantes, propres ou non à l'approche interactionniste : la Zone Proximale de Développement, les Séquences

Potentiellement Acquisitionnelles, le Contrat Didactique, les Occurrences Données-Prises et l'étayage. Dans ce chapitre sera introduit le cas d'un contrat didactique sous forme de cours particuliers et surtout de cours d'échange. L'impact positif de ce type de contrat sur l'apprentissage de langues par des adultes sera explicité ; des risques seront révélés, puis des solutions proposées.

Le chapitre IV offre une présentation de plusieurs stratégies dans le champ de l'apprentissage de langues étrangères par l'adulte sous les angles cognitif, affectif et celui général de l'apprentissage.

Tout au long de cette exploration théorique, nous soulèverons des questions et des hypothèses en lien étroit avec le champ cerné comme objectif d'étude.

Enfin, dans le chapitre VI, deux exemples de contrat didactique interindividuel seront étudiés en détail ; à travers une analyse détaillée des stratégies d'apprentissage et d'étayage d'un corpus de cours d'échange (du chinois), nous tenterons d'étudier l'impact que peuvent avoir les cours interindividuels d'une langue étrangère basée sur la communication sur l'apprentissage pour des adultes débutants, afin de déterminer s'il s'agit d'un lieu optimal et idéal d'apprentissage.

Chapitre I La langue chinoise — quelle configuration ?

‘C’est du chinois !’ — Une expression bien courante pour décrire choses inintelligibles, obscures. Une belle révélation de la représentation de la langue chinoise chez les Européens des pays de la Raison ! Enfin qu’est-ce qui est si étrange dans la langue chinoise ?

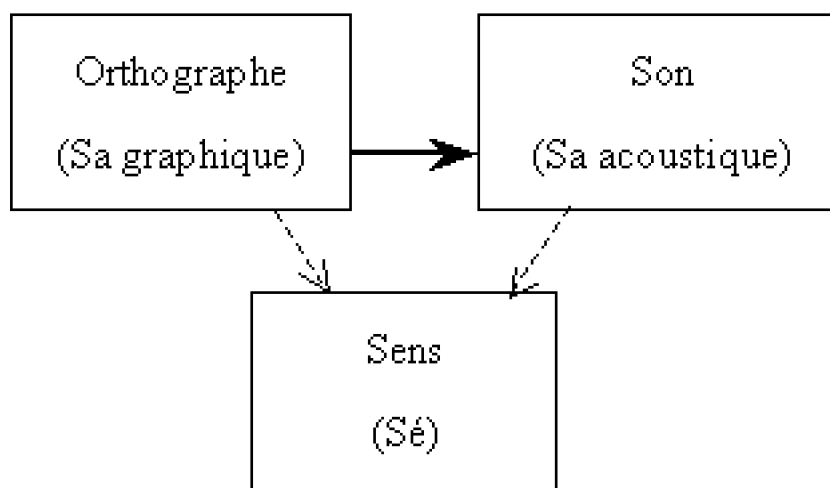
Dans ce chapitre, on va essayer de dévoiler les énigmes de la langue chinoise en faisant une balade dans son monde. Mais voyons d’abord ce que représentent les particularités de cette langue pour Gao Xingjian, l’écrivain lauréat du Nobel : ‘Les langues occidentales sont en général très strictes, très figées, tandis que la langue chinoise est extrêmement souple et subtile.’ (*L’Aventure du Bilinguisme* par Aleksandra Kroh, 2000) Cette souplesse est si incompatible avec la sévérité occidentale que Gao se trouvait incapable de traduire l’une de ses pièces françaises en sa langue maternelle ! Il a dû réécrire la pièce en chinois.

Examinons maintenant de plus près cette langue de plus de quatre mille ans !

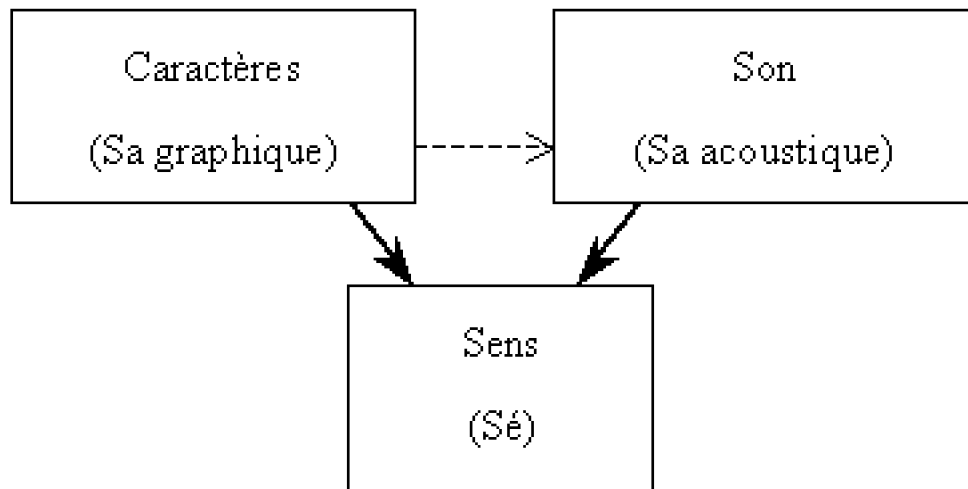
Les caractères chinois, un canal particulier vers le sens

Le non arbitraire du signifiant écrit dans la langue chinoise

Considérons d'abord les notions de signifiant (Sa) et de signifié (Sé) selon les termes de Saussure dans les langues alphabétiques. Il y a deux formes de Sa : celle graphique et celle acoustique. La forme graphique *transcrit* de façon plus ou moins biunivoque la forme acoustique. Toutes les deux formes renvoient au sens mais il est largement reconnu que le lien entre signifiant et signifié est arbitraire. 'Il n'existe aucun rapport interne entre le concept représenté, celui de « canard » par exemple, et la suite de sons qui le représente : [k] + [a] + [n] + [a] + [r].' (C. BAYLON, P. FABRE, *Initiation à la linguistique*, 2001) Logiquement, l'orthographe qui transcrit l'oral est aussi arbitraire. Si nous faisons un schéma simple pour décrire les rapports entre les trois éléments, i.e. le Sa graphique, le Sa acoustique et le Sé, ce serait comme cela :



Maintenant regardons les rapports entre les trois éléments dans la langue chinoise. Celle-ci est basée à la fois sur le son et sur l'écrit — la base de l'écrit ne transcrit pas le son mais renvoie directement au sens. Prenons encore le « canard » comme exemple. Le caractère — la forme écrite — en chinois 鸭 est composé de deux parties : la clé à gauche a une fonction phonétique mais par défaut parce que cette clé se prononce [jⁿa] alors que la prononciation du mot « canard » est [ja] ; la clé à droite a une fonction sémantique puisqu'elle est un pictogramme — une sorte de 'dessins' — qui dessine un 'oiseau'. (Il s'agit d'un type de caractères : les picto-phonèmes ; on verra cela plus tard.) La forme écrite n'est donc pas arbitraire par rapport au sens du mot. Quant à la forme phonétique, [ja] est sensé mimer les coin-coin d'un canard ; donc elle non plus n'est pas arbitraire par rapport au sens. (Attention que le mot ne renvoie qu'à l'oiseau même et n'est pas une onomatopée; l'onomatopée des coin-coin du canard est [ga-ga].) Voici un deuxième schéma pour décrire les rapports entre les trois éléments en question mais cette fois-ci en chinois:



Nous concentrons notre attention dans cette première partie de ce chapitre sur le canal relativement indépendant de la forme écrite vers le sens dans la langue chinoise.

Un test que j'ai fait auprès d'une dizaine d'européens de différents âges prouve cette indépendance. À ma demande, ces personnes devaient 'deviner' les significations de certains caractères dans leurs formes antiques de 'JiaGu' ¹. Elles font plutôt bien : leurs estimations ressemblent ou s'identifient exactement aux significations de ces 'dessins'. Un garçon français de 12 ans a même 'deviné' précisément la moitié des caractères que je lui ai montrés ! (Il devient pendant trois jours un grand fan et expert de l'écriture chinoise !) Ces personnes arrivent parfois à correctement corréler les formes à l'écriture JiaGu et celles simplifiées que l'on utilise en Chine.

Un tel résultat serait impossible si j'avais demandé des chinois qui ne connaissent pas les langues alphabétiques les sens des mots français.

Cette grande particularité de la langue chinoise mérite une connaissance plus claire, ici non pas dans la perspective purement linguistique mais dans notre objectif d'une étude de l'acquisition de cette langue par des occidentaux. Comme on verra plus tard dans d'autres chapitres, le canal indépendant de la forme écrite du chinois vers le sens a probablement une influence sur la mémorisation du vocabulaire, y compris la mémorisation de la forme acoustique.

De l'écrit vers le sens

Il y a trois grands groupes de caractères chinois : les pictogrammes, les caractères phonétiques, et les picto-phonèmes.

Les pictogrammes

Parmi les cinq mille caractères quotidiennement évoqués, les pictogrammes n'en

¹ L'écriture de JiaGu est l'écriture la plus ancienne que l'on a découverte de la langue chinoise ; elle date de plus de trois mille cinq cents ans.

comptent plus de cinq cents et ceux-ci se répartissent encore en trois sous-groupes : les pictogrammes purs, les indicateurs et les pictogrammes composés.

Les pictogrammes purs

Les pictogrammes purs ou simples dessinent un objet dans la nature. C'est-à-dire qu'à partir de la forme écrite, on peut remonter assez facilement au sens.

[ʒiŋ˥-˨˩]	[ny˥˩]		[xw˥]	[ʒi˥]	[dʊ˥]				
être humain	femme		bois	soleil		coeur			
	人		女		木	☉	日		心
JiaGu	Aujourd'hui	JiaGu	Aujourd'hui	JiaGu	Aujourd'hui	JiaGu	Aujourd'hui	JiaGu	Aujourd'hui

Les indicateurs

Les indicateurs sont des caractères abstraits qui indiquent de manière symbolique des notions spatiales ou des objets. Ils sont très peu nombreux.

[ʒi˥-˨˩]	[ny˥˩]		[xw˥-˨˩]	[dʊ˥-˨˩]			
derrière	dessous		racine	tranchant d'une lame			
	二		下		本		刃
JiaGu	Aujourd'hui	JiaGu	Aujourd'hui	JiaGu	Aujourd'hui	JiaGu	Aujourd'hui

Le 二 et 下 dans l'écriture de JiaGu utilisent un trait horizontal indiquant une surface et un deuxième trait au-dessus ou au-dessous de cette surface pour indiquer deux notions spatiales opposées. Le 本 met une petite barre sur la racine d'un arbre pour dire la racine ou l'essence des choses. Le 刃 emploie un point sur le côté coupant d'une lame pour indiquer le tranchant de la lame ; dans son sens figuré, 刃 renvoie à la clé d'un problème.

Les pictogrammes composés

Les pictogrammes composés constituent deux ou plusieurs pictogrammes pour former une notion plus complexe que celle de leurs composantes. Quelques exemples:

[tɕi-2] suivre	[(-1)] tranquillité	[ɕi-2] un bois	[kuo-2] crépuscule
Jiā3	Aujourd'hui	Jiā3	Aujourd'hui

Un bonhomme marchant derrière un autre donne au sens de suivre ; une femme sous le toit transmet l'idée de la sécurité et de la tranquillité ; deux arbres indiquent un petit bois ; le soleil qui tombe dans les herbes dessine le paysage du crépuscule.

Les caractères phonologiques

Le deuxième grand groupe, les caractères phonologiques, ne contient que plus de trois cents caractères dans le répertoire quotidiennement utilisé. Ils sont en fait des pictogrammes empruntés pour signifier des notions abstraites impossibles à 'dessiner' directement. Le '□', 'sud' par exemple, évolue d'un pictogramme dessinant un instrument musical. Puisque la langue parlée apparaît plus tôt que la langue écrite et que 'sud' à l'oral partage la même prononciation (ou presque la même) que cet instrument '□', le caractère pour l'instrument est alors emprunté pour désigner le concept 'sud'.

Distinct des pictogrammes qui renvoient directement au sens, les caractères phonétiques ne renvoient pas au sens mais seulement à la prononciation puisque leurs formes graphiques sont empruntées des pictogrammes.

Les picto-phonèmes

Le dernier groupe, les picto-phonèmes couvre 80% des caractères souvent utilisés ou 95% d'entre 60 mille caractères dans des dictionnaires plus volumineux. La nomination de ce groupe s'explique clairement : un tel caractère est composé d'une part d'un pictogramme renvoyant au sens et d'autre part d'une clé phonétique (qui est, comme on vient de voir, aussi un caractère) indiquant la prononciation. La tendance évolutive fait que la clé pictographique devienne plus générique. Voici un exemple de ce groupe majoritaire.

Les caractères suivants contiennent une clé sémantique commune, le "犬", qui est à l'origine '□', un pictogramme dessinant le chien. Le sens spécifique est alors généralisé comme 'animal' dans un caractère picto-phonème.

[Cy(-3)] chien	[la-2] loup	[kua-2] délirer
犬	狼	狂 犬

Résumé

Les pictogrammes font l'origine de l'écrit du chinois, mais avec l'évolution au cours de quelques millénaires, les picto-phonèmes prennent le dessus. Cela est favorable à l'apprentissage de cette langue, plus précisément pour la mémorisation lexicale. La sauvegarde de la fonction de l'écriture chinoise de décrire directement le sens ouvre un canal raisonné et indépendant de la forme écrite (Signifiant) au signifié. C'est à la fois un avantage et un désavantage. Avantage parce que premièrement la co-existence du sens et du son dans la plupart des caractères facilite la reconnaissance à l'écrit. Deuxièmement, cette combinaison favorise la mémorisation par l'association pourvu que l'apprenant ait pris connaissance des deux clés composantes. Pourtant l'apprentissage et la mémorisation purement phonétique ne sont pas beaucoup allégées : en plus de la difficulté de prononcer les tons et certains sons 'étranges' en chinois, les caractères phonologiques sont souvent trompeurs à cause du non-parallélisme entre l'évolution relativement animée de l'oral et celle stable de l'écrit du chinois. Par exemple, le mot '口' se prononce [tʃ] parce que sa clé phonologique '口' se prononce ainsi. Pourtant le '口' se prononce [ʒ4], le '口' [l2] et le '口' [tʃ4] malgré le fait qu'eux aussi contiennent la même clé phonologique '口'. En plus, les clés phonologiques ne marquent pas les tons ! Dans ce sens, on n'a pas tout à fait tort de dire que c'est moins difficile pour un étranger (adulte) d'apprendre l'écrit qu'apprendre l'oral du chinois.

Le chinois, c'est une mélodie subtile à apprendre

Avant d'aller dans les détails, laissons-nous deux lignes pour clarifier une notion importante : la prosodie. Elle renvoie à plusieurs traits 'supra-segmentaux' : 'l'intonation, l'accentuation, le rythme, la mélodie, les tons, les pauses, la quantité.'

Je vous invite à consulter « *la Grammaire d'Aujourd'hui* » pour d'excellentes explications de ces notions fort intéressantes et sur quoi le chinois partage largement. Je me concentre pour vous parler des traits prosodiques spécifiques à la langue chinoise, leurs fonctions et des significations conséquentes pour l'apprentissage de cette langue. En fonction du champ cerné dans la partie de l'Introduction, je mettrai accent sur les fonctions fondamentales de ces traits qui s'avèrent un facteur clé dans l'apprentissage au niveau débutant.

Un système monosyllabique





Le chinois est un système monosyllabique : l'unité phonologique pour chaque caractère compose uniquement d'une seule syllabe. Pour dire 'regarder la télévision', en français on prononce huit syllabes, contenant huit voyelles simples et dix consonnes : [R@-gaR-dE-la-tE-IE-vl-zjO~]. Le correspondant en chinois est ainsi : [kʃ~4 - djʃ~4 - S4], regarder-électrique-vision , soit trois syllabes, composés de quatre consonnes, trois

voyelles et trois tons. Au niveau de dépense phonétique, le chinois n'est pas plus économique que le français à tous les coups, mais généralement il utilise moins de syllabes.

Cette loi démarcative monosyllabique constitue la base prosodique de cette langue ; il faut savoir que la plupart du temps une syllabe en chinois correspond à un morphème, i.e. l'unité minimale son-sens. Cette particularité peut-être constitue un avantage dans l'apprentissage du chinois dans le sens qu'elle facilite l'activité cognitive qui découpe la chaîne parlée en unité minimale de sens.

Les cinq tons

Habituellement on dit qu'il y a quatre tons en chinois, on ne compte pas un cinquième qui est court et léger et donc atonal aux yeux de certains. Voici une représentation des variations de la courbe mélodique des premiers quatre tons ; les chiffres sur la droite signifient les cinq degrés sur une échelle mélodique — (1) « bas », (2) « assez bas », (3) « moyen », (4) « assez haut » et (5) « haut » (*Grammaire élémentaire du chinois*)

Ton 1		55	Haut - haut
Ton 2		35	Moyen - haut
Ton 3		214	Assez bas - bas - assez haut
Ton 4		51	Haut - bas

Pour beaucoup d'apprenants adultes de n'importe quelle langue étrangère, la gestion des éléments phonétiques non familiers, i.e. des éléments qui ne se trouvent pas dans leurs répertoires linguistiques, s'avère une véritable barrière. Cette difficulté dans le cas de la langue chinoise est très particulière pour deux raisons.

Un accent étranger en français n'empêche pas l'intercompréhension entre le natif et l'alloglotte ; en chinois, si un étranger ne distingue pas les tons quand il parle, il y a de bonnes chances qu'il ne se fasse pas comprendre sauf peut-être par un groupe ethnique

dont l'accent correspond exactement au sien. Entre parenthèses, on trouve en Chine 56 peuples et des milliers de dialectes.

Deuxièmement, on a affaire à la fois à des sons étranges et à un problème de nature complètement différente — les mélodies, i.e. des valeurs à distinguer sur chaque syllabe. Essayez de prononcer selon le schéma au-dessus les tons sur la syllabe [ma], vous verrez la subtilité de ces traits prosodiques. 'Il convient cependant de préciser, d'une part, que ces descriptions ne valent que pour les syllabes isolées — c'est-à-dire que dans une suite de syllabes la réalisation du ton peut être modifiée.' (*Grammaire élémentaire du chinois*) Des qualités prosodiques astucieusement combinées avec les tons dans le flux des énoncés servent d'exprimer toutes sortes de nuances sentimentales.

La prononciation est généralement considérée la zone de l'apprentissage d'une langue étrangère la plus difficile pour un apprenant adulte parce que l'adulte n'a plus la capacité de perception et de distinction sensorielle assez fines pour saisir facilement et parfaitement les qualités prosodiques. Boysson-Bardies (2003) explique dans *Le langage, qu'est-ce que c'est* que les bébés de quelques mois distinguent leur langue maternelle d'autres langues par des réactions différentes ; ils 'catégorisent les langues selon des classes rythmiques'. 'Cependant, dès le troisième mois, cette capacité se restreint et le bébé ne différencie plus d'autres langues que sa langue maternelle. Il préfère l'écouter entre toutes. Dès son plus jeune âge, le nourrisson focalise toute son attention vers sa langue maternelle.' De l'autre côté les bébés « bilingues » peuvent différencier les langues grâce à leur grande sensibilité aux 'différences dans le rythme, la structure syllabique et les phonèmes des langues' qu'ils entendent. Alors que les adultes ont depuis longtemps perdu cette sensibilité pour acquérir un accent *native-like*. C'est une découverte scientifique très décourageante pour l'apprentissage du chinois, une langue à tons ! Et comme on verra, les tons dans cette langue sont extrêmement importants car 'le ton ne diffère en rien des éléments dits « segmentaux » : de ceux qui sont obligatoirement figurés par des lettres dans les divers systèmes de transcription alphabétique.' (*Grammaire élémentaire du chinois*)

Certaines recherches sur le rôle de l'âge dans l'acquisition d'un accent *native-like* amènent à la conclusion que l'adulte peut réussir à s'approprier un accent parfait à travers des entraînements. Mais comme Ellis suggère, plus de travail est nécessaire dans ce domaine pour justifier cette déclaration.

Qu'est-ce que cette difficulté signifie pour l'apprentissage du chinois ? Face à l'étrangeté hors commun que sont les tons, un apprenant adulte souvent met en œuvre les stratégies d'imitation et de répétition (auto comme hétéro). Les 'séquences latérales' sur la perception et/ou sur la production des tons se produisent par une haute fréquence au milieu de l'échange discursif ; la difficulté prosodique est facilement prise en conscience même quand elle ne constitue pas un obstacle d'intercompréhension. Alors l'échange discursif est ralenti au profit de l'apprentissage ou pour résoudre une panne conversationnelle à cause d'un problème phonétique. Au niveau débutant ce problème de distinction perceptive et articulatoire est si prépondérant que le processus d'apprentissage des autres aspects de la langue ralentit. Du travail décontextualisé ne serait donc pas tout à fait incohérent.

La fonction distinctive au niveau morphologique des tons chinois

En chinois, les cinq tons portent sur chaque syllabe et partagent avec les phonèmes chinois la fonction distinctive au niveau morphologique. Autrement dit, pour chaque syllabe, ces cinq tons forment un paradigme fermé, chacun renvoyant à de différents caractères. (Il y a aussi des correspondances vides : certains tons pour une syllabe ne renvoient pas à des caractères puisque la forme écrite du chinois est largement indépendante de la forme acoustique.)

À la syllabe [ma] correspondent cinq formes phonologiques toniques : [ma1], [ma2], [ma3], [ma4] et [ma5]. Chacun de ces cinq formes renvoient à plusieurs caractères : le premier à 5 caractères y compris 妈 : ‘maman’ et 抹 ‘essuyer / enlever’ ; le deuxième ton à 3 caractères, 吗 ‘étourdi’ par exemple ; le troisième à 6 ; le quatrième à 3 et le cinquième à 4. Donc au total, la syllabe [ma] renvoie à 18 caractères et ensuite chaque caractère a souvent des sens différents et peut faire partie d’une unité lexicale plus large.

À partir d’un nombre très limité de consonnes et de voyelles, est construit un répertoire de plus de 1,100 syllabes ou 2,940 si l’on compte les cinq tons. Et à partir de ces syllabes dérivent des dizaines jusqu’à des centaines de milliers de caractères — c’est un système très économique et ce n’est pas étonnant que les homonymes soient tellement nombreux. (*Introduction à la langue chinoise et à l’écriture chinoise*)

Ce désavantage est équilibré à l’écrit par les picto-phonèmes, à l’oral par d’autres aspects linguistiques, le contexte (linguistique ou situationnel) et un nombre croissant de mots composés. Malheureusement, cela ne change pas le grand défi pour un apprenant débutant dont le répertoire lexical est très limité, le système prosodique est loin d’être stabilisé et pour qui la distinction et l’énonciation des sons et des tons sont souvent incroyablement ardues !

Comme on vient de voir, une prononciation précise des tons est cruciale à la compréhension et donc à l’apprentissage du chinois. Si l’on fait une réflexion brève sur les problèmes d’intercompréhension posés par les innombrables dialectes en Chine, on reconnaîtra plus nettement cette exigence.

Les gens de l’ouest de la province de Shandong écoutent leurs congénères de l’est de la province comme ils écouterait des étrangers car ces habitants à côté de l’Océan Pacifique parlent la même langue mais à tons différents : ils utilisent le 2^e ton à la place du 4^e, le 4^e à la place du 2^e et souvent le 1^e à la place du 2^e !

Pendant un cours du chinois au CDL j’ai noté les prononciations de quatre étudiantes des nouvelles expressions dans une leçon. J’ai ensuite re-prononcé de la même manière ces expressions auprès de mes amis chinois l’un après l’autre. Ils avaient tous et tout le temps du mal à reconnaître les mots ou les expressions et me demandaient de quel accent il s’agissait ! Ce n’était qu’à la fin de la diction qu’ils commençaient à deviner les sens de deux ou trois expressions parmi une vingtaine et ils devinaient mal. Quelques exemples :

A : L’élément linguistique en question

B : Le sens estimé par les natifs chinois selon les tons articulés par les apprenants français

	Prononciation	L'expression	Sens
A	[bu ² shi ⁴]	□□	Ne pas être
B	[bu ⁴ shi ²]	□□	BUSH (George W.)

A	[h@ ¹ tSa ²]	□□	Boire du thé
B	[h@ ² tSa ²]	□□	Inspecter

A	[dl ⁴ fa~ ¹]	□□	Lieu
B	[dl ¹ fa~ ²]	□□	Se tenir en garde

La fonction grammaticale syntaxique de l'intonation

En chinois, comme en français, une intonation montante à la fin de l'énoncé indique une question par opposition à une intonation descendante justifiant une affirmation. Mais à cause des tons distincts, la nature phonétique de l'interrogative en chinois semble plus complexe.

Voici un exemple.

□ □ □

[ta¹ qy⁴]

lui – aller

Il y ira ?

Dans l'énonciation de cette phrase, il faut garder sur le mot 'aller' le quatrième ton, qui est descendant, tout en prononçant une intonation montante pour indiquer la question.

C'est souvent difficile pour un apprenant de distinguer et surtout de prononcer des qualités prosodiques si subtilement différentes et pourtant très significatives.

Heureusement nous n'avons affaire ici qu'à l'un des types d'interrogation, celui qui pose la question sur l'ensemble de l'énoncé. Pour les autres types, on a des mots de questions qui sont complétés ou pas par l'intonation montante.

La grammaire chinoise — la souplesse, l'étrangeté

L'ordre des mots du chinois — parlez comme vous voulez ?

Maintenant on va connaître mieux la souplesse de la langue chinoise à travers sa construction syntaxique de base.

1. SVO	□□□□
	moi – boire – thé
	Je bois du thé.
2. SV	□□□
	moi-venir
	Sens 1 : Je viens / viendrai. Sens 2 : Laisse-moi m'occuper de ça.
3. VS	□ □ □ □□□
	vite – venir – EXCLAMATION – vous
	Vous deux, venez vite !
4. SVOV	□□□□□□
	lui – inviter – moi – danser
	Il m'invite à danser.
5. VO	□□□□□
	acheter – billet - ASP d'accomplissement – INTERR
	As-tu / Avez-vous acheté le billet / les billets ?
6. VOS	□ □ □ □ □□ □□
	manger – repas – ASP d'accomplissement – INTERR – vous – deux
	Avez-vous mangé tous /toutes les deux ?
7. SOV	□□□□□□□□□□□□
	moi–BA ² - ce – Cl. ³ –livre–un–bouche–souffle–lire–finir–ASP d'accompli
	J'ai fini la lecture de ce livre d'un seul coup.
8. OV	□□□□□□
	BA -lui [-humain] – tenir – dessous - DIRECTIONNEL
	Sens 1 : Descends-le. Sens 2 : Remporte (Remportez) ce coup./ Gagne (Gagnez) cette partie.
9. OVS	□□□□□□□!
	BA -lui–tenir–dessous- DIRECTIONNEL–EXCLAMATION– toi
	Mais descends – le !
9. V	□□□
	venir - PARTICULE
	Il / Elle vient ! / Ils / Elles sont là !

Toutes ces structures sont grammaticales et quotidiennement utilisées. On pourrait facilement imaginer qu'un apprenant adulte d'origine européenne, qui a l'habitude de la 'rigueur' grammaticale de sa langue maternelle, serait un peu perdu devant une telle liberté merveilleuse !

Analysons quelque peu ces structures.

² BA : préposition qui introduit le complément d'objet direct d'un verbe transitif et sert donc d'antéposer l'objet direct.

³ Cl. : classificateur

Au niveau sémantique, il se peut qu'une phrase, surtout quand elle est courte, renvoie à deux sens comme le cas des exemples 2 et 6. Au niveau syntaxique les structures sont extrêmement variées, mais tous les ordres des mots ne sont pas permis : *□□□□ (moi – thé – boire) .

Quelques exemples de plus :

1.	□ □ □ □ □
	chambre – dedans – non – personne
	Il n'y a personne dans la chambre.
2.	□ □ □ □
	demain-aller
	On y va demain.
3.	□ □ □ □ □ □ □
	hier – tickets – acheter -ASP d'accompli – INTERR
	Tu as / Vous avez acheté les billets hier ?

Où sont les sujets ? Ce n'est plus adéquat d'analyser telles phrases à partir de la structure sujet-prédicat. En fait, des linguistes sont en accord sur la structure logique de thème-propos de la langue chinoise. Ces trois exemples nous révèlent de nouveau que la souplesse de la construction syntaxique du chinois peut constituer une étrangeté à gérer dans l'apprentissage par des apprenants occidentaux.

L'expression temporelle — comment faire sans flexion ?

En gros, cette expression est faite par l'intermédiaire du lexique en s'appuyant grandement sur le contexte. Par lexique, on entend les adverbes temporels mais aussi la valeur sémantico-logique autour du verbe de l'action.

Un mot sur l'expression du passé. À part les moyens lexique et contextuel, le passé s'exprime largement par trois éléments aspectuels : □GUO, □ZHE et □LE. L'emploi de ces éléments est assez complexe — je ne l'introduis pas ici pour ne pas bloquer le paysage panoramique.

Regardons maintenant deux exemples pour avoir une idée concrète de l'expression du temps en chinois.

Soit la phrase :

□ □ □ □ □ □

moi – habiter – à – Lyon

Il peut y avoir deux compréhensions selon les contextes. Si elle est la réponse à la question 'Où habitez-vous ?', le verbe 'habiter' renvoie au présent ; la phrase se traduit en français comme 'J'habite à Lyon.'. Par contre, si elle répond à 'Où habitiez-vous (à cette époque-là) ?', la même phrase en chinois se traduit cette fois-ci comme 'J'habitais à Lyon.'.

Cela semble incroyable aux yeux des occidentaux, mais les Chinois n'ont pas plus de

problèmes d'intercompréhension qu'eux dans leurs langues rigoureuses.

Au besoin de précision temporelle — dans le cas de reprise d'un sujet discursif après une pause relativement longue, par exemple — un complément circonstanciel du temps est mis en place :

□ □ □ □ □ □ □

moi – cette époque-là – habiter – à – Lyon

Cette phrase exprime sans aucune ambiguïté l'information que 'j'habitais à cette époque-là à Lyon'.

D'une manière non exagérée, le contexte contribue grandement à la grammaticalité, à la logique et à l'expressivité de la langue chinoise. Cela et l'écriture picto-phonologique font peut-être les deux particularités de la langue chinoise qui la distingue le plus fondamentalement des langues indo-européennes.

L'interrogation et la négation

On trouve dans la langue chinoise tous les aspects de la modalité : l'affirmation (l'affirmation et la négation), l'interrogation, l'exclamation, etc. Contraint par le volume, je ne déploie que les formes simples de l'interrogation et de la négation.

L'interrogation.

Il y a en gros trois sortes d'interrogation en chinois : l'interrogation exclusive, substitutive et sélective. La première renvoie aux questions auxquelles les réponses sont soit positives soit négatives. L'interrogation substitutive porte sur une information particulière et la réponse substitue l'information demandée au mot de question. L'interrogation sélective demande un choix entre les offres faites dans la question.

Nous allons étudier les deux premières sortes pour la raison de leur présence dans nos corpus.

1. Interrogation exclusive : Tu es déjà allé à Pékin ?	
A.	□ □ □ □ □ □ Pékin – toi – aller – GUO, aspect d'accompli Explication : L'intonation montante constitue le trait interrogatif. Sens caché : Cela m'étonnerait que tu sois déjà allé à Pékin.
B.	□ □ □ □ □ □ Pékin – toi – aller – GUO, aspect d'accompli – INTERR Explication : La particule □ MA constitue l'interrogation. Le questionneur n'a pas d'idée préalable concernant la réponse de sa question.
C.	□ □ □ □ □ □ Pékin – toi – aller – GUO, aspect d'accompli – INTERR Explication : La particule □ BA constitue l'interrogation. Sens caché : Je pense que tu y es déjà allé.

2. Interrogation substitutive	
A.	(Phrase affirmative : Petit Wang arrive.) □ □ □ □ Petit – Wang – venir – LE, aspect d’accompli Question : Qui arrive ? □ □ □ □ qui – venir – LE, aspect d’accompli Réponse : Petit Wang. □ □ □ □ Petit – Wang.
B.	(Phrase affirmative : Je bois du thé.) □ □ □ □ moi – boire – thé Question : Qu’est-ce que tu bois ? □ □ □ □ □ □ toi – boire – quoi Réponse : Du thé. □ □ □ □ □ □ (moi – boire) – thé
C.	(Phrase affirmative : Je bois du thé vert.) □ □ □ □ moi – boire – vert – thé Question : Qu’est-ce que tu bois ? □ □ □ □ □ □ toi – boire – quoi – thé Réponse : Du thé. □ □ □ □ □ □ (moi – boire –) vert – thé

Évidemment, pour poser une question du type exclusif, on a deux moyens : le lexique et l’intonation. Le choix peut indiquer l’état d’attitude du questionneur.

Dans la construction d’une question par nature substitutive, ‘le pronom indéfini interrogatif occupe la même place dans l’énoncé que l’élément sur lequel on interroge. Alors que dans la plupart des autres langues, ce type de question peut / doit s’accompagner d’un déplacement.’ (Alleton, Viviane, *Alleton, Viviane, Grammaire du Chinois, 1997*) Pour un apprenant adulte occidental du chinois, cette différence typologique pose un problème difficile à gérer. La construction d’une question interrogative implique de multiples tâches exigeantes.

D’abord, il doit savoir déjà construire dans bon ordre la phrase affirmative qui correspond à la phrase interrogative qu’il posera. Deuxièmement, il sait analyser les fonctions des éléments syntaxiques pour pouvoir remplacer le point linguistique sur lequel il veut poser la question par un pronom interrogatif approprié. Ce qui demande la prémisse qu’il ait les mots de questions dans son répertoire et sache la mobiliser par son choix. Et finalement, l’harmonisation de toutes les opérations engagées pour faire des modifications nécessaires et aller au bout de la tâche sans être distrait par l’un des facteurs.

On pourra en prévenir que cette construction est moins demandante quand le point d’interrogation se trouve en tête de la phrase, car d’un côté ce positionnement correspond à l’ordre habituel en langue maternelle, et d’autre part, il permet à l’apprenant de focaliser et de traiter dans le premier temps et séparément la tâche principale sur le mot de question.

La négation

Deux éléments servent à former la négation en chinois : le BU et le MEI YOU (ou sa forme abrégée MEI). La répartition des deux éléments est complexe.

Si la négation porte sur un verbe du passé, le choix dépend de la nature de l’action : si elle est continue, habituelle, il faut utiliser BU, alors que YOU est attaché à l’action ponctuelle et souvent dans un rapport immédiat avec une autre action, le rapport raison – résultat, par exemple.

Sinon, BU domine les champs temporels du présent et du futur sauf si l’on a affaire

au verbe YOU (avoir) car dans ce cas-là, la négation est réalisée uniquement par MEI (YOU). Le schéma dessous démontre ces règles fondamentales.

	Action continue ou habituelle — BU	Action ponctuelle — MEI (YOU)
Passé	□□ □□ □□ □□ avant-moi-BU-connaître-lui Je ne le connaissais pas avant.	□ □□ □□ □□ □□□ moi-avant-MEI-apprendre-GUO-chinois Je n'ai jamais appris le chinois.
Présent	□ □ □□□ moi-BU-pressé Je ne suis pas pressé. Cette phrase avec BU porte sur l'état actuel. □ □ □□□ moi – MEI – pressé Je n'étais pas pressé. Cette phrase est correcte mais porte sur l'état de choses qui n'est pas celui actuel.	□□ □ □ □□ □□ nous-MEI YOU-temps-PARTICULE Nous sommes au bout du temps. *□□□□□□□□ nous-BU-avoir-temps-PARTICULE

Sur l'apprentissage de la négation, deux phénomènes semblent saillants. L'un est la difficulté de distinguer les fonctions des deux adverbes négatifs. L'autre est leur positionnement dans lequel intervient souvent le transfert. Le savoir déclaratif que le mot de négation se met devant l'élément à nier ne semble pas pouvoir toujours effectivement influencer le comportement langagier.

Voyons une construction de phrase dans un exercice de traduction observée pendant un cours de chinois au CDL (Centre de Langues) à l'Université Lyon2.

Phrase en français :	Je	ne	travaille	pas	à	l'	université.
Traduction mot à mot :	WO	BU	GONGZUO		ZAI		DAXUE
	□	□	□□		□		□□□

La négation sémantique porte sur 'à l'université' mais en français c'est le verbe qui a les deux parties négatives sur ses deux côtés. Le chinois obéissant avant tout la règle sémantico-logique précède la négative BU à l'élément qui subit la négation, i.e. 'à l'université'. Considération prise de la position préverbiale des compléments circonstanciels, on obtiendra la traduction correcte suivante.

Phrase en chinois	□	□	□	□□	□□□
Transcription PINYIN	WO	BU	ZAI	DAXUE	GONGZUO
Traduction mot à mot en français:	moi-	non-	à-	université-	travailler

L'étudiante dans la classe qui prenait son tour de l'interprétation a donné cette version :

Phrase chinoise	我	在	大学	不	工作
Transcription Pinyin	WO	ZAI	DAXUE	BU	GONGZUO
Traduction mot à mot en français:	moi-	à-	université-	ne-	travailler

Ce qui confondrait un natif chinois puisque cette traduction syntaxiquement correcte donne l'information que la personne travaille à l'université mais elle ne fait pas son boulot !

Résumé

Le chinois EST une langue particulière. L'accès au sens par deux canaux relativement indépendants —le son et l'écriture— jète un véritable défi à un apprenant de cette langue comme langue étrangère. Pour un apprentissage complet il faut apprendre d'un côté à distinguer et à articuler les qualités prosodiques à différents niveaux et de l'autre côté il faut apprendre à tracer les caractères. Il y a des apprenants qui préfèrent décaler l'apprentissage de l'écriture pour faciliter celui du parler. Ils ont probablement raison ; il faut aussi considérer des facteurs personnels. Mais en tous cas de figure, la forme écrite sert à deux choses au moins. Premièrement à communiquer quand le parler échoue — cette fonction de l'écriture liée à l'appropriation difficile des tons est plus évidente dans le cas du chinois que les langues alphabétiques. Deuxièmement, l'apprentissage de l'écriture chinoise aide probablement à mieux mémoriser le lexique par le biais associatif entre les trois éléments, i.e. la forme graphique, la forme acoustique et le sens.

Une deuxième grande particularité est la grammaire qui se particularise par différents ordres des mots en lien étroit avec le principe fondamental de sémantico-logique. L'appui très fort sur le contexte — linguistique et/ou situationnel — et sur le lexique est une manifestation de ce principe.

Faute de flexion, le chinois exprime les notions grammaticales telles que l'interrogation, la négation, les temps etc. par d'autres moyens ou par des combinaisons de moyens : le lexique, la prosodie, l'ordre des mots, etc. Bref, c'est un assortiment unique de principes et de règles.

Tout en reconnaissant les étrangetés à gérer pour un apprenant que constituent certaines particularités et qualités de la langue, on peut se poser cette question : ces éléments distincts du chinois constituent-ils toujours des difficultés pour l'apprentissage ? Y a-t-il une telle équation comme 'différence = difficulté' ? Sinon, qu'est-ce qui pourrait rendre le chinois une langue 'facile' à apprendre ?

Chapitre II L'apprentissage d'une langue étrangère dans la perspective typologique

La définition de la typologie et quelques exemples

La typologie traite les universaux et les différences interlinguistiques. Les universaux typologiques sont identifiés par l'étude d'un grand nombre de langues de différentes familles.

Parmi les universaux typologiques on trouve un nombre très restreint d'universaux absolus—toutes les langues ont des noms et des verbes, des voyelles et des consonnes. (Ellis, 1997) Les deux autres types, à savoir, les 'tendances universelles' ('universal tendencies') et les universaux d'implication ('implicational universals') sont assez problématiques à cause des exceptions nombreuses. Un exemple de tendance universelle serait, selon Dahl (1979), celle que la négation occupe une position définitive par rapport à l'élément conjugué et cette position est plutôt préverbale que postverbale. Par exemple dans la phrase en anglais 'He has not spoken yet.' La négation 'not' se trouve devant le verbe conjugué 'spoken'.

Ce n'est pas valide de baser cette 'tendance universelle' particulière sur le rapport de la négation avec un élément conjugué, ni dans la perspective acquisitionnelle (l'interlangue de l'apprenant au début ne contient pas la forme conjuguée) ni dans la perspective linguistique (les verbes en chinois ne se conjuguent pas). En plus, à quel point peut-on parler de la qualité universelle par rapport aux exceptions ?

Le chinois constitue une exception de cette 'tendance universelle'. Prenons la négation BU comme exemple. Regardons ses positionnements dans les phrases suivantes :

Préverbal : devant le verbe adjectival

□ □ □ □

moi-NÉG-occupé

Je ne suis pas occupé(e).

Préverbal : devant le verbe

□ □ □ □ □

lui-NÉG-fumer

Il ne fume pas.

Devant l'adverbe

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

hier-nuit-dormir-NÉG-bien aujourd'hui-tête-avoir mal

On n'a pas très bien dormi cette nuit et on a mal à la tête.

Constitutif d'un choix alternatif dans une question sélective

□ □ □ □ □ □ □ □

ce-film-bien-NÉG-bien-voir

Est ce film bon ?

Constitutif du déterminant

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

ce-fois-NÉG-réussi-spectacle-faire-lui-très-déçu

Le spectacle mal réussi cette fois-ci l'a beaucoup déçu.

Ou encore le BU dans un grand nombre d'idiomes quotidiennement employé dans les énoncés.

□ □ □ □ □ □ □ □

ce-homme-NÉG-pouvoir-sauver-médicament

Aucun médicament peut sauver cet homme. Sens figuré : Cet homme est désespérément... (non pas parce qu'il est malade mais parce qu'il s'attache extrêmement à quelque chose, par exemple à l'alcool ou au travail.)

□ □ □ □ □ □ □ □ □ □

ce-brutalité-faire-homme-NÉG-froid-CONJONCTION-frissonner

Cette brutalité fait les gens frissonner sans avoir froid. Sens figuré : Cette brutalité choque ou scandalise.

Contrairement à la 'tendance universelle' réclamée par Dalh, la négation BU dans la langue chinoise n'occupe point une position définitive de préverbale mais précède tout élément qu'il détermine négativement — il peut donc se trouver aux différents endroits dans la phrase.

La typologie et la marque

La définition de la marque typologique

La thèse générale sur la notion de marque dans la typologie est que les caractéristiques se trouvant dans toutes ou la plupart des langues sont non marquées et que celles qui sont spécifiques à une ou à un petit nombre de langues particulières sont marquées. Plus précisément trois aspects sont proposés par Zobl (1984) pour cette définition.

1° La spécification basée sur les universaux typologiques ;

2° L'incohérence typologique telle que la co-existence de deux ordres des mots en allemand ; et

3° L'indétermination typologique renvoyant à un lien exceptionnel entre deux phénomènes linguistiques. Par exemple la structure SVO dans l'anglais devrait donner lieu à l'ordre 'n.+ adj.', ce qui n'est pas le cas.

En plus les phénomènes qui ne peuvent pas être déterminés typologiquement sont marqués ; par exemple, le positionnement adverbial.

Hélas, dans la perspective proposée par la typologie, le chinois est une langue archi-marquée ; vu le lien étroit entre la marque et la difficulté, on pourrait même demander s'il est possible de l'acquérir. Pour en trouver la réponse il nous faut rester un peu dans cette perspective typologique pour regarder quelques détails linguistiques.

Voyons quelques manifestations du haut degré de la marque du chinois.

L'indépendance relative du canal écrit de celui acoustique. L'écrit renvoie directement au sens (Sé) et souvent transcrit partiellement le son.

Écrit	□	□	□
Sens en anglais	He	She	It
Prononciation	[ta], premier ton	[ta], premier ton	[ta], premier ton

La co-existence de différents ordres des mots liés ou non à l'omission du sujet.

Le positionnement adverbial préverbal, postverbal, pré-sujet, etc.

La focalisation typique à la langue chinoise présuppose l'entêtement de l'interrogative dans une question mais 'la transformation d'une phrase assertive en interrogation (...) n'entraîne aucune modification dans l'ordre des mots'. (Alleton, *Grammaire du chinois*)

Les nombreux classificateurs (CL) selon les valeurs sémantiques des noms :

□ □ □	□ □ □	□ □ □	□ □ □ □	□ □ □	□ □ □ □
un-CL-papier	un-CL-livre	un-CL-homme	un-CL-chaise	un-CL-viande	un-CL-musique
Une feuille	Une feuille dans un livre	Une personne	Une chaise	Un morceau de viande	Un morceau de musique

Puisque le jugement de la marque est fait selon la majorité des langues, des questions s'imposent. Concernant l'ordre des mots, un seul ordre dans une langue fait preuve d'une cohérence formelle alors que les multiples ordres obéissent une loi de cohérence sémantico-logique. On pourrait demander si l'ordre unique dans certaines langues est forcément non marqué alors que dans une langue comme le chinois tous les ordres des mots sont forcément marqués à cause de la pluralité. Ne faut-il pas considérer d'autres facteurs non purement linguistiques ?

Les 'universaux' typologiques et les universaux acquisitionnels et linguistiques

Puisque ce sont les universaux qui définissent largement la notion de la marque qui à son tour est directement liée aux difficultés, aux stratégies et au résultat de l'apprentissage, il est très important de reconnaître la nature des 'universaux' postulés dans les théories.

La définition quantitative de l'universel dans la typologie est basée sur des études comparatives synchroniques des langues qui valorisent les familles indo-européennes au détriment des langues 'rares'. Le principe de majorité prédit déjà que les langues 'rares' telle que le chinois sont obligatoirement plus marquées. Cela camoufle des universaux qui ne pourrait persister que dans des langues 'primitives'. Les universaux tellement définis ne sont pas fondamentaux ni linguistiquement ni acquisitionnellement. Sa validité reste, plutôt qu'à travers toutes les langues et à travers les acquisitions de ces langues, dans la comparaison linguistique binaire ('langage pairs'), entre LM et LC. C'est peut-être pour cela que la typologie est étroitement liée au sujet de transfert.

Dans la langue chinoise l'absence de l'exigence de la structure sujet-prédicat donne lieu à deux arrangements syntaxiquement souples mais logiquement solides : la topicalisation ('The use of various grammatical devices for placing the topic of a sentence in sentence initial position e.g. "As for love, it is no substitute for money"', Ellis) et la focalisation (la mise en valeur du propos / information nouvelle (*La grammaire d'aujourd'hui*)). Pour la phrase 'Cette personne n'a pas d'aspiration.' on peut exprimer dans deux ordres mais toujours avec les mêmes mots :

□ □ □ □ □ □

ce-homme-NÉG- aspiration

□ □ □ □ □ □

NÉG- aspiration - ce-homme

En renversant l'ordre des mots, on passe sur l'échelle d'expressivité d'un degré à un autre. Autrement dit, sous la condition qu'aucune accentuation prosodique est accordée aux éléments particuliers dans ces deux phrases, la deuxième est plus expressive que la première pour la simple raison qu'une nature qualitative—le manque d'aspiration—est préposée et donc focalisée.

La focalisation est probablement une tendance universelle de communication ; dans l'apprentissage d'une langue étrangère elle a lieu peut-être après la topicalisation due au degré plus élevé de la difficulté, mais si la langue cible ne permet pas ou ne favorise pas la focalisation, c'est possible que l'apprenant réprime cette tendance pour se conformer à la norme canonique. La focalisation n'est donc pas très voyante ni dans le comportement acquisitionnel ni dans les recherches de l'acquisition de langues étrangères.

La topicalisation par contre n'est pas autant négligée. Odlin (1989 : 89) avoue qu'il y a 'des évidences détaillées pour une grande dépendance du modèle topique-commentaire au premier stade de l'acquisition.' D'autres comme Klein prouvent de plus que les apprenants de l'allemand, malgré leur LM, produisent des énoncés similaires. (Ellis, 1997)

D'autre part dans l'usage de la LM, 'on trouvera souvent, en position frontale, les éléments thématiques, quelle que soit leur fonction. C'est là une caractéristique de la langue parlée contemporaine.' (*La grammaire d'aujourd'hui*)

Ces résultats de recherches ne révèlent-ils pas que la qualité universelle de l'acquisition tient en premier lieu à l'organisation logique de la cognition humaine mais non pas à la configuration linguistique instantanée?

D'où viennent les difficultés ?

L'hypothèse de Eckman : distance + marque

Eckman a avancé une Hypothèse Différentielle de la Marque pour considérer dans la

localisation des difficultés à la fois la distance LM-LC et le degré de marque d'un phénomène linguistique dans l'acquisition.

Selon lui,

Les aspects de la LC qui sont différents de la LM et sont relativement plus marqués dans la LC que dans la LM seront difficiles à apprendre.

Le degré de difficulté de ces aspects correspond à leur degré de marque.

Les aspects de la LC qui se différencient de la LM mais ne sont pas relativement plus marqués dans la LC que dans la LM ne seront pas difficiles à apprendre.

(Eckman 1977:321)

(Ellis)

Puisque la question fondamentale — la définition de la marque — est complexe et controversée, la corrélation marque-difficulté est assez floue. Mais ces affirmations de Eckman ont une grande valeur pour avoir invité la considération de la marque et ainsi s'ouvrent vers des qualités acquisitionnelles et universelles ; l'équation 'différence=difficulté' n'est pas valide.

La psychotypologie et le transfert

En tous cas de figure il ne faut pas oublier que la difficulté est toujours la difficulté ressentie par le sujet apprenant ; elle ne s'agit pas d'un problème purement linguistique. Une notion qui essaye de rendre compte de cet aspect non négligeable est celle de la psychotypologie — 'la perception de la distance interlinguistique ou de la parenté interlinguistique'. Autrement dit c'est une typologie subjective. (Daniel Véronique, AILE N° 1) Kellerman clame que c'est la psychotypologie plutôt que la distance linguistique qui déclenche ou contraint le transfert. Cela voudrait dire que si le calcul du rapport LM-LC de l'apprenant est de proche de la réalité, il se peut qu'il fasse moins de transfert négatif !

La notion de la psychotypologie révèle la possibilité que la différence typologique ne constitue pas forcément une difficulté d'apprentissage. Parfois au contraire, il se peut qu'une différence distincte entre LM et LC puisse d'une raison ou d'une autre être bien reconnue par l'apprenant et celui-ci met en œuvre une stratégie d'éloignement de son répertoire langagier au profit d'une construction 'nouvelle'. On verra cela dans le chapitre IV.

Cette typologie subjective n'est pas statique. Alors l'une des tâches pour l'apprenant et l'enseignant — terme général ici qui renvoie à celui qui prend la responsabilité d'aider l'apprentissage de l'apprenant — est de faire évoluer cette psychotypologie dans la direction bénéfique à l'apprentissage au niveau linguistique et de la culture.

Un problème notionnel est la démarcation entre la psychotypologie et le savoir explicite. Les exemples donnés dans des recherches n'aident pas beaucoup pour la distinction. Pour le souci de confusion, on abandonne la notion bien intéressante et révélatrice de la psychotypologie pour examiner celle du savoir déclaratif chez les apprenants adultes dans le chapitre IV.

Il faut noter que la reconnaissance de la distance interlinguistique n'est pas toujours opératoire. Nous avons vu dans le chapitre I les configurations et les fonctions des éléments prosodiques du chinois. Il concerne là une étrangeté extrêmement difficile à gérer, surtout à gérer complètement pour les apprenants adultes. Dans tous les cours du chinois au niveau débutant que j'ai donné à des adultes occidentaux, j'ai remarqué que ces grands élèves répètent beaucoup de leur propre volonté les éléments au niveau minimal de monosyllabe. Mais ils répètent mal : ils parfois donnent l'impression qu'ils n'entendent pas la différence entre ma prononciation et la leur.

La détérioration de la perception distinctive et de la capacité articulatoire fait que cet aspect de l'apprentissage est beaucoup plus difficile pour les adultes que pour les enfants. De nombreuses recherches concernant le résultat final de l'acquisition ont prouvé que les adultes souvent n'arrivent pas à l'accent 'native-like'.

Pourtant, l'amélioration de la qualité des répétitions au fur et à mesure dans les cours constitue un indice fort qui encourage l'idée qu'un accent 'native-like' chez les apprenants adultes n'est pas tout à fait impossible.

La psychotypologie de l'interculturel

Ce qui relie à la notion de psychotypologie ne doit pas se limiter à l'aspect linguistique, il y a aussi la facette interculturelle. Nous allons passer un peu de temps sur cette facette qui est un sujet intéressant et un devoir d'apprentissage pas beaucoup moins important pour un adulte.

Sous le sous-titre 'Bilinguals are not schizoids' dans son ouvrage *An Introduction to Psycholinguistics*, Steinberg cite un exemple pour contredire la présomption de Whorf que 'des langues différentes génèrent des réalités différentes'. Cet exemple s'agit de deux petits garçons aux États-Unis dans un environnement trilingue : chaque membre adulte dans la famille parle uniquement une langue avec eux—la mère le japonais, le père l'anglais et la grand-mère le russe. Steinberg souligne que les deux garçons, et les apprenants en générale, ne développent pas de personnalités multiples ou de problèmes comportementaux du fait d'apprendre deux ou plusieurs langues.

C'est vrai qu'il y a peu de chances qu'un tel malheur se produise, pourtant, beaucoup d'adultes et adolescents attachent des fonctions et des valeurs sentimentales relativement distinctes aux langues différentes dont ils se servent. Cette distinction est probablement liée à l'âge à cause d'un degré plus haut chez l'adulte de maturité cognitive, socio-psychologique et sentimentale.

Prenons deux expressions en chinois pour comprendre la corrélation entre l'expression langagière – la valeur sentimentale, une question au cœur de l'expression humaine par le langage et qui est culturellement marquée.

L'expression d'amour en chinois a traditionnellement une valeur si grande que de dire à son amour les trois mots 'wo-ai-ni', moi-aimer-toi / je t'aime, pourrait être vraiment difficile pour quelqu'un chez qui cette valeur est enracinée. De le dire à un membre de famille est carrément impensable ! –D'une part une valeur si précieuse que l'amour ne s'exprime pas facilement et d'autre part le sentiment pour les parents dépasse largement

l'amour. Il y a donc dans la culture chinoise un rapport très délicat entre la langue expressive et le sentiment humain. L'énonciation même réduit la valeur d'une notion ; l'expression directe de l'amour est alors évitée et devient une référence valorisante à quoi renvoient d'autres expressions langagières à sa place. Cela ne veut absolument pas dire que les Chinois ne savent pas s'exprimer. Au contraire : qui sait garder mieux la valeur de la langue sait mieux s'exprimer !

Gao XingJian dit de sa langue maternelle : 'Tout est dans le ton'. On vient de voir dans l'introduction de la langue chinoise que les éléments prosodiques constituent un facteur décisif sur plusieurs niveaux : lexicale, syntaxique et discursif. Rappelons la phrase de Gao 'Les langues occidentales sont en général très strictes, très figées, tandis que la langue chinoise est extrêmement souple et subtile.' C'est exactement ça.

Comme Matthey résume dans son ouvrage *Apprentissage d'une Langue et Interaction Verbale*, quand la culture de l'origine et la culture cible sont proches, l'apprenant a le besoin comparativement simple de 'réaliser linguistiquement' en L2 les tâches qu'il sait déjà faire en L1 ; quand les deux cultures sont éloignées, le travail d'apprentissage est plus exigeant puisque l'apprenant doit s'approprier d'abord les nouveaux 'schémas' en la langue cible — les différentes manières d'effectuer les tâches globales que sont les 'formas'. Autrement dit, à cause de la grande distance interculturelle le transfert des connaissances de la culture et de la langue maternelle n'arrangent plus l'affaire.

Un apprenant adulte occidental du chinois a donc une tâche extrêmement ardue. Non seulement faut-il s'approprier les nouveaux schémas et formats, mais il faut aussi évoluer au fur et à mesure la représentation de la langue cible par contraste avec d'autres langues à ses connaissances pour éviter mieux le transfert négatif qui coûte parfois cher d'être substitué par les formes correctes.

L'appréciation de la culture cible et de son expression langagière a une grande valeur dans l'apprentissage par des adultes ; la psychotypologie doit englober un niveau culturel outre celui linguistique. L'appréciation et le rapprochement de la culture cible aideraient l'apprenant à raccourcir la distance psychotypologique par une empathie bénéfique et à alléger le fardeau d'apprentissage.

Résumé

Les différences typologiques entre la langue maternelle et la langue cible ou plutôt la psychotypologie, linguistique et culturelle, comptent probablement beaucoup dans l'apprentissage d'une langue étrangère par les adultes. D'autre part, le fait qu'un élément dans la LC soit marqué et le degré de cette marque jouent également un rôle important. Les universaux et la marque définis selon le critère de la majorité de la perspective typologique mettent des langues dites rares telles que le chinois à la marge de la possibilité d'acquisition ('learnability').

La difficulté dans l'apprentissage du chinois par des apprenants adultes occidentaux

provient d'une grande part de la marque de certains aspects dans la langue — la marque définie qualitativement par rapport à de vrais universaux qui devraient possiblement être cherchés, trouvés dans l'état initial de l'acquisition par les enfants apprenant les langues et peut-être dans les états initiaux des langues par des recherches diachroniques mais non pas synchroniques. La raison est que le langage est la représentation de l'organisation cognitive de l'être humain ; les universaux linguistiques devraient donc provenir des caractéristiques communes dans cette organisation à travers tous les peuples et toutes les langues.

Chapitre III Les universaux et l'accès continu aux universaux

La théorie de la Grammaire Universelle :

Une définition

Nous venons d'examiner la notion des universaux dans la perspective typologique ; regardons dans ce chapitre des universaux définis d'une autre manière.

La 'Grammaire Universelle' (désormais la GU), notion postulée par Chomsky,

« renvoie aux connaissances langagières abstraites que les enfants mettent en œuvre dans l'apprentissage de leur langue maternelle et qui contraignent la forme de la grammaire qu'ils sont en train d'apprendre. »

(Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, 1994) (De ma propre traduction.)

La GU renvoie à des universaux langagiers composés de principes et de paramètres. Les principes se réfèrent aux propriétés abstraites de la grammaire qui s'appliquent aux langues en général et qu'aucune langue spécifique n'enfreint. Les paramètres forment

une liste fermée de principes qui varient de manière restreinte entre les langues. Un paramètre peut être fixé de deux ou trois manières différentes correspondant à des langues différentes et chaque manière constitue un « setting » du paramètre. La « convention X barre » (‘Phrase Structure Principle’) par exemple est un principe qui stipule que tous les syntagmes contiennent une tête (‘head’) et un complément (‘complement’). L’omission du pronom sujet — le phénomène du pro-drop — est un paramètre qui peut se fixer de deux manières : des langues comme le français et l’anglais, ne permettent pas le pro-drop alors que d’autres comme l’espagnol et le chinois sont du setting pro-drop.

Deux exemples de paramètre : le pro-drop et la morphosyntaxe

Le pro-drop

Lié à d’autres caractéristiques linguistiques, le paramètre pro-drop intéresse particulièrement les linguistes et aussi beaucoup de chercheurs dans le champ de l’acquisition de langues. Il est important de clarifier d’abord la notion du pro-drop.

La définition courante du paramètre pro-drop est la suppression du pronom sujet. Mais ne pourrait-on pas l’élargir à l’omission des sujets pleins ? Il se trouve en effet que la langue chinoise permet également la suppression du SN sujet. Je trouve plus approprié d’inclure le deuxième type de suppression sous le paramètre ‘pro-drop’.

Les phénomènes linguistiques liés au pro-drop incluent les variétés dans l’ordre des mots et l’absence des explétifs, c’est-à-dire les mots qui ‘entrent dans une phrase sans être nécessaires pour le sens.’ (Dictionnaire HACHETTE) Le fait que le sujet puisse très souvent être omis en chinois correspond à la grande souplesse dans son ordre des mots. Outre les ordres SV et VS que Ellis mentionne par rapport à la langue espagnole, en chinois, comme on vient de voir, SVO, SV, VO, SOV et VOS sont tous assez courants, surtout à l’oral.

Ainsi, la langue chinoise, grâce à ses particularités et à son état d’évolution, devrait pouvoir beaucoup contribuer à la théorie de la GU ou plus largement à la linguistique générale.

La morphosyntaxe

D. Ayoun dans son œuvre *Parameter Setting in Language Acquisition* (p. 10) compare les deux notions « macro-paramètre » et « paramètre standard » comme tel : ‘Un macro-paramètre est défini [selon Baker (1996)] comme un paramètre qui distingue des familles linguistiques alors qu’un paramètre standard renvoie aux différences à l’intérieur d’une famille linguistique.’ (De ma propre traduction)

Dans l’esprit de « macro-paramètre », ne peut-on pas supposer un paramètre morphosyntaxique qui distingue les langues fournies du moyen morphosyntaxique et celles qui ne le sont pas ? Alors au niveau de ce paramètre hypothétique, la caractéristique de la langue chinoise d’être non morphosyntaxique suppose l’expression

syntaxique par d'autres moyens, comme on vient de voir dans la partie précédente : la prosodie, le réseau sémantico-contextuel et bien sûr l'ordre des mots — les particularités qui donnent à la langue une image de souplesse selon les uns et de sous-développement selon les autres.

La marque définie par la Grammaire Universelle

Outre les principes, les paramètres, la GU constitue la base pour définir si une caractéristique linguistique est marquée ou non et si oui, à quel point elle est marquée. Les caractéristiques noyaux des langues, i.e. les principes, qui sont gouvernées par la GU sont non marquées parce qu'elles demandent le moindre de données pour l'acquisition ; celles périphériques qui ne sont pas gouvernées par la GU et propres aux langues différentes sont marquées et leur acquisition exige plus d'efforts.

Dans sa comparaison entre la notion de marque dans la théorie de la GU et celle dans la typologie, White (1989a) explique que la première est 'interne à l'apprenant, et constitue un résultat de la faculté du langage ; elle n'est pas externe, existant seulement dans les langues dans leurs états actuels.' (Ellis 1997 ; de ma propre traduction)

La définition de la marque est tout de même problématique : faut-il la baser sur la distance par rapport au noyau de la GU ou sur la distance LM-LC ? — Plus loin du noyau, plus flou devient le critère de la marque. Si la définition est directement en fonction de la quantité de données linguistiques pour l'acquisition, ne faut-il pas considérer les deux distances à la fois, surtout dans le cas des adultes pour qui l'impact de la langue maternelle par l'intermédiaire des opérations formelles peut être assez forte sur l'acquisition d'une langue étrangère ?

Prenons le pro-drop comme exemple.

Le pro-drop est considéré comme moins marqué que le non-pro-drop parce qu'il est plus proche du noyau de la GU et demande moins de données linguistiques pour l'acquisition. Cette conclusion part probablement de la constatation partielle que les langues du 'setting' pro-drop ne connaissent que l'ordre VS. Mais en réalité existent également d'autres ordres des mots du pro-drop : OV, VO, OVS et VOS, ce qui est le cas en chinois. Ne faut-il pas considérer dans le compte de la dépense acquisitionnelle ces 'sous-settings', i.e. ces caractéristiques groupées ('clustered') autour du setting pro-drop ? Le même 'setting' du pro-drop est lié à des variétés dans l'ordre des mots dans des langues différentes ; ces variétés ne devraient pas amener à l'uniformité quantitative dans les données linguistiques nécessaires pour leurs acquisitions respectives. À partir d'ici il me semble que la distance entre un setting (ou un sous-setting) et le noyau de la GU se confond avec la distance interlinguistique.

Malheureusement, il y a peu de recherches sur les langues du type pro-drop à différents ordres des mots comme le chinois pour que nous puissions en tirer une conclusion. Mon expérience de communication avec des occidentaux adultes qui parlent le chinois me donne l'impression assez nette qu'ils ont plus de mal à comprendre certaines structures pro-drop que celles 'canoniques' de non-pro-drop et que leurs énoncés se penchent généralement vers celles-ci. Mais il faut bien sûr des recherches

fiables pour faire une conclusion quelconque.

La Grammaire Universelle et l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant

Selon Chomsky, la donnée ne peut pas expliquer le fait que l'enfant puisse produire un nombre infini de phrases correctes dont une grande partie n'est jamais entendue par lui. En plus les données sont souvent de mauvaise qualité : elles sont souvent non grammaticales, non fluentes et trop simplifiées. En plus, selon White, les données seules ne donnent pas moyen à l'apprenant de juger l'impossibilité d'une certaine construction ; il faudrait des données négatives pour éliminer une mauvaise représentation syntaxique de la langue mais cette preuve négative est très rarement donnée à l'enfant. Voici donc le problème logique de l'acquisition de la langue maternelle : comment est-il possible que tous les enfants arrivent à acquérir complètement et avec aisance un système complexe de connaissances linguistiques en dépit des données imparfaites et en dépit de la capacité cognitive encore immature des enfants ? La réponse est l'existence de connaissances innées que constitue la Grammaire Universelle, c'est-à-dire la faculté de langage. Grâce à la GU qui forme le 'statut initial', l'enfant peut juger, malgré les défauts externes et internes, si un principe est opératoire, quel 'setting' d'un paramètre est correct et de quelle manière il doit le « fixer ».

White y rajoute la notion d'un 'Subset Principle', selon lequel l'enfant construit une grammaire conservatrice à partir de la valeur la plus restreinte d'un paramètre linguistique et puis agrandit cette grammaire jusqu'à la complétude. Ainsi l'enfant n'a pas besoin de données négatives pour corriger une sur-construction grammaticale.

Grâce à la Grammaire Universelle et au 'Subset Principle', l'apprentissage de la langue maternelle est 'sans efforts' et complètement réussi.

Sur la question de l'accès de l'enfant à la GU, il y a deux points de vue principaux. L'un est développemental, déclarant que les contenus de la GU sont soumis à la maturation, c'est-à-dire que certains principes et paramètres ne sont accessibles à l'enfant qu'à un stade particulier de l'acquisition. L'autre affirme que la totalité de la GU est accessible à l'enfant dès le début ; si l'acquisition n'a pas lieu instantanément, c'est à cause de l'interaction entre la GU et le mécanisme responsable pour le traitement des données, i.e. le 'language parser'. Un principe n'est déclenché qu'au moment où l'enfant est capable de percevoir les éléments correspondants dans les données.

L'accès continu à la Grammaire Universelle

Quatre points de vue sur l'accès à la GU dans l'apprentissage de L2 par l'adulte

Selon la classification de Ellis, il y a quatre points de vue sur la question de l'accès continu à la GU par l'adulte : accès complet, nonaccès, accès partiel et double accès.

1° Accès complet

Le point de vue d'un accès complet affirme que la faculté essentielle du langage dans l'acquisition de la langue maternelle est encore impliquée dans celle de la langue étrangère.

Flynn rejette l'hypothèse qu'il y a une période critique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en invoquant les similitudes entre l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant et celle de la langue étrangère par l'adulte. L'un des rapprochements assez convaincant est que l'adulte fait preuve de la même productivité infinie. Elle affirme aussi que l'adulte possède aussi des connaissances grammaticales non pas fournies par les données. De l'autre côté, les tenants de cette thèse reconnaissent le rôle intermédiaire de la langue maternelle : quand les paramètres-settings de L1 et de L2 sont identiques, l'apprentissage de la L2 est facile ; dans le cas contraire, L1 induit l'apprenant en erreur à mal analyser les données, des difficultés surviennent et des efforts supplémentaires sont nécessaires.

Un doute s'impose : puisque la GU fonctionne pour que tous les enfants (dans des conditions normales) acquièrent *parfaitement* leur langue maternelle, n'importe laquelle, pourquoi les adultes arrivent à des résultats finaux très variés mais rarement à la perfection dans leur apprentissage d'une langue étrangère ?

2° Nonaccès

Le point de vue d'opposé insiste sur une distinction fondamentale entre les deux acquisitions : l'enfant recourt à la faculté langagière tandis que l'adulte fait preuve des stratégies d'apprentissage. L'étude sur l'acquisition de la langue maternelle exige une théorie linguistique alors que celle sur l'apprentissage d'une langue étrangère une théorie cognitive.

L'hypothèse de nonaccès ne pourrait pas expliquer l'existence d'un ordre naturel dans l'acquisition ('natural order') chez l'adulte — malgré le fait qu'il puisse acquérir ce que l'on lui apprend. Si l'apprenant d'une langue étrangère s'appuie complètement sur la mise en œuvre des stratégies qui sont personnelles et donc extrêmement variées, aucune régularité dans la séquence d'acquisition persisterait.

Je mentionne ici en passant que l'ordre naturel acquisitionnel du chinois — par l'enfant ou par l'adulte — devrait se différencier largement de celui des langues morphosyntaxiques. (Cf. Chapitre I)

3° Accès partiel

Ce point de vue prévoit que les apprenants ont accès aux principes de la GU, ce qui les contraint à construire une 'grammaire sauvage'. Leur accès aux paramètres est

restreint dans le sens qu'ils ne peuvent pas acquérir les valeurs des paramètres qui sont différents de ceux dans leur langue maternelle. Mais les tenants du point de vue d'un accès partiel reconnaissent en même temps que les stratégies générales d'apprentissage disponibles peuvent sortir les apprenants de l'impasse posée par la langue maternelle grâce aux hypothèses qu'ils font sur la nature de la langue cible et qui se matérialisent dans leur interlangue.

Autrement dit, les paramètres que l'apprenant a acquis dans sa langue maternelle ne peuvent se transférer dans la langue cible ; les stratégies d'apprentissage sont indispensables pour combler ce manque d'appui.

4° Double accès

Selon cette position de double accès, l'adulte a un accès continu à la GU qui pourrait garantir une construction réussie de la compétence grammaticale. Mais l'adulte met également en œuvre un module dont la fonction est de résoudre généralement les problèmes ('a general problem solving module'). Ce dernier, comme un outil 'fondamentalement inadéquat pour traiter les structures au-delà d'un certain niveau élémentaire', au terme de Felix, explique le fait que l'adulte n'atteigne pas le niveau natif de la langue cible. D'autre part, grâce à ce module, l'apprenant est capable de faire des hypothèses sur des phénomènes abstraits par des opérations formelles. Puisque l'apprenant adulte est incapable de supprimer ce module, les deux systèmes cognitifs, distincts et autonomes l'un de l'autre, entrent en compétition dans l'acquisition de la langue cible.

Les véritables universaux

Le fameux débat porte évidemment sur l'accès continu à la Grammaire Universelle mais est-ce que tout contenu dans la Grammaire Universelle s'agit d'universaux ? Regardons d'abord la définition du paramètre selon la théorie de la GU:

« Some universal principles are 'parameterized': that is, they permit a finite set of options, which individual languages draw on and which thus define how languages differ. A language learner needs to discover which parameter settings apply in the target language. » (Ellis 1997)

Les paramètres formels définis dans la GU sont spécifiques aux langues même si la corrélation n'est pas biunivoque — les paramètres définissent d'une certaine manière les variations interlinguistiques.

Puisque la Grammaire Universelle comporte à la fois les principes et les paramètres, la question ne serait pas si l'adulte a encore accès à la GU car de parler de l'accès aux paramètres est d'une manière de parler de l'accès aux langues particulières. Cela n'a évidemment pas de sens. Il faut reposer la question mais sous quelle forme ?

Tout d'abord il me paraît important de ne pas paralléliser le 'parameter-setting' avec la typologie car cela dissimulerait des faits linguistiques très significatifs pour l'apprentissage. Nous allons donc étudier de plus près le rapport entre le paramètre pro-drop et ses settings.

Les langues dites du setting pro-drop permettent aussi largement des structures du setting non-pro-drop, ce qui montre que les paramètres ne servent pas à distinguer des langues.

Il se peut en effet que l'un des 'settings' d'un paramètre appartienne aux universaux par le fait que les enfants unanimement le préfèrent au reste des settings au début de leur apprentissage malgré la nature de leur langue maternelle — les véritables universaux sont donc ceux dans l'organisation cognitive par le langage. Si l'on acceptait que le pro-drop soit plus proche du noyau de la GU par opposition au non-pro-drop, on pourrait alors dire que celui-là s'agit de l'un des véritables universaux. Cette hypothèse renvoie à notre idée dans le chapitre précédent qu'il faut chercher les universaux dans l'état initial de l'acquisition par les enfants apprenant les langues et peut-être aussi dans les états initiaux des langues par des recherches diachroniques mais non pas synchroniques.

Comment faut-il prouver l'accès continu aux universaux ?

Le principe d'apprentissage de l'enfant et celui de l'adulte

Comme on vient de voir ce que prétend White, l'apprenant enfant de la langue maternelle emploie le Subset Principle, c'est-à-dire qu'il initialement se conforme à la valeur la plus restreinte d'un paramètre. Il lui suffit des données positives pour élargir la grammaire conservatrice qu'il construit en premier lieu. L'adulte, par opposition, n'a plus d'accès au Subset Principle. Par conséquent, il construit une grammaire 'superset' qui renvoie à la valeur la plus large d'un paramètre. White propose que pour réduire la grammaire 'superset', l'adulte aura besoin de données négatives et des connaissances grammaticales pour distinguer l'agrammatical du grammatical.

Ellis, de sa part, fait l'hypothèse que si l'apprenant adulte réussissait à cette réduction du 'superset' sous la condition de données positives, l'accès continu à la GU serait prouvé. En acceptant l'affirmation de l'impossibilité de cette réduction avec seulement des données positives, on est obligé d'avouer que l'adulte n'a plus d'accès à la GU. Il y a quelque-chose dans ce raisonnement qui n'est pas très convaincante.

Tout abord, il nous faut nous garder de l'idée absolue que des données négatives sont toujours obligatoires parce que cela voudrait dire que l'apprenant adulte ne pourrait jamais plus avancer son interlangue sans être corrigé.

Outre l'évidence négative, y compris l'hétéro-correction et l'auto-correction hétérodéclenchée, l'apprenant adulte est capable de servir des données positives pour réduire sa grammaire 'superset' à une grammaire conforme à la langue cible.

La présence forte d'une forme langagière dans les données peut parfois exercer une telle impression chez un apprenant motivé, prêt à avancer son interlangue, qu'il la substitue à la forme incorrecte ou inappropriée dans sa grammaire 'superset'. C'est une capacité et une tendance évidente même dans notre usage quotidien de la langue maternelle. C'est ce qui se passe quand les gens s'approprient une expression particulièrement expressive dans un film ou dans un livre, l'intègre dans son parler

habituel et ainsi rejetée, provisoirement peut-être, d'autres expressions en concurrence. Un apprenant adulte peut effectuer la réduction de sa grammaire 'superset' et ainsi améliorer son interlangue de la même manière, sauf que dans ce cas la forme correcte ou appropriée supplante souvent pour toujours la forme incorrecte ou inappropriée pour la raison que l'interlangue est un système instable et susceptible d'avancer d'un rythme dynamique.

De reconnaître ce comportement autonome est de ne pas exagérer les facteurs extérieurs pour négliger l'importance et la valeur de l'initiative, des capacités du sujet apprenant. En fin de compte, sans la motivation et l'engagement active de l'apprenant dans l'interaction avec les données positives, les données négatives se réduiraient au simple dressage ; on pourrait dire que l'on n'acquiert pas ce que l'on ne veut pas acquérir. À partir de cette considération, on peut et doit aider l'apprenant adulte à promouvoir ces qualités et stratégies et à développer une empathie très propice à un apprentissage moins lourd, cognitivement et psychologiquement.

Cette reconnaissance ne nie nulle part à l'effet important des données négatives. En fonction des conditions particulières, elles peuvent s'avérer cruciales à l'apprentissage par l'adulte. Par exemple, dans le cas où l'apprenant est motivé d'améliorer son interlangue mais s'attache obstinément à la stratégie pragmatique, la correction peut être très nécessaire pour provoquer l'apprenant à reconstruire une grammaire conforme à la langue cible en déconstruisant l'ancienne.

Les données négatives mettent en relief l'importance de la donnée, de l'environnement et leur interaction avec les facteurs intérieurs alors que les données positives révèlent l'impact primordial des facteurs intérieurs de la part de l'apprenant adulte. Laissant à côté la question de l'accès au Subset Principle, nous pouvons au moins faire l'hypothèse que non seulement utilise l'adulte les données négatives, il est également capable de réduire sa grammaire intermédiaire de nature Superset en exploitant les données positives.

Est-ce que c'est cette capacité d'utiliser les données positives qui prouve l'existence de l'accès continu aux universaux, comme supposé Ellis ?

Une preuve plus sûre se trouve dans le choix des settings de la langue maternelle et de la langue cible.

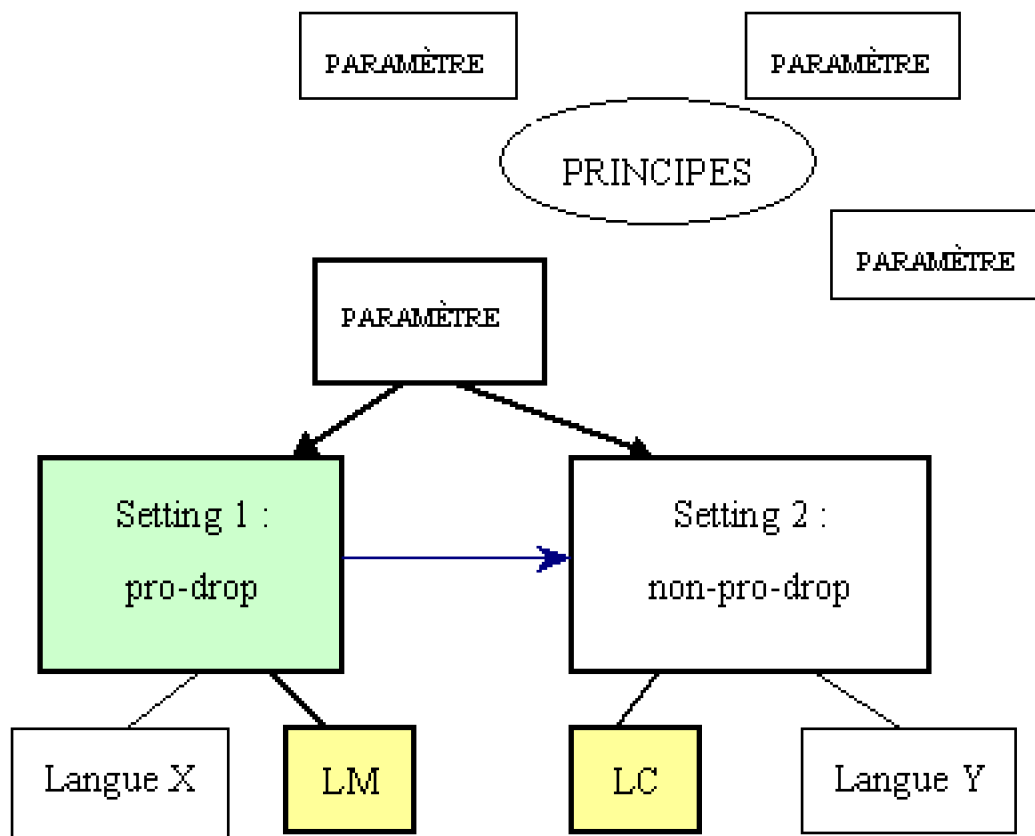
Le transfert du 'setting' de la langue maternelle versus le recours aux universaux malgré la langue maternelle ?

Un autre moyen proposé pour prouver l'accès à la GU est de voir si l'adulte peut reconstruire un paramètre par le canal de la valeur paramétrique en langue maternelle vers celle en langue cible. Si la reconstruction est possible, l'accès continu à la GU existe.

La problématique de White sur la question de pro-drop est dans cette logique. Un apprenant dont la langue maternelle est de paramètre pro-drop comme l'espagnol initialement n'interagit pas directement avec la donnée du type non-pro-drop de la langue cible mais transfère le 'setting' du paramètre de sa langue maternelle. Au fur et à mesure du développement de sa compétence, il réussit à reconstruire le 'setting' en accord avec

la valeur paramétrique dans la langue cible.

Selon White cette transition démontre le fonctionnement de la GU. Autrement dit, l'apprenant a accès à la GU par l'intermédiaire de la langue maternelle. On essayera de comprendre cette transition à travers le schéma au-dessous.



Selon White, au lieu d'interagir avec les données de la LC, l'apprenant substitue au setting 2 de la LC le setting 1 qui est plus proche du noyau de la GU, qui dans ce cas renvoie à l'acquisition de la LM.

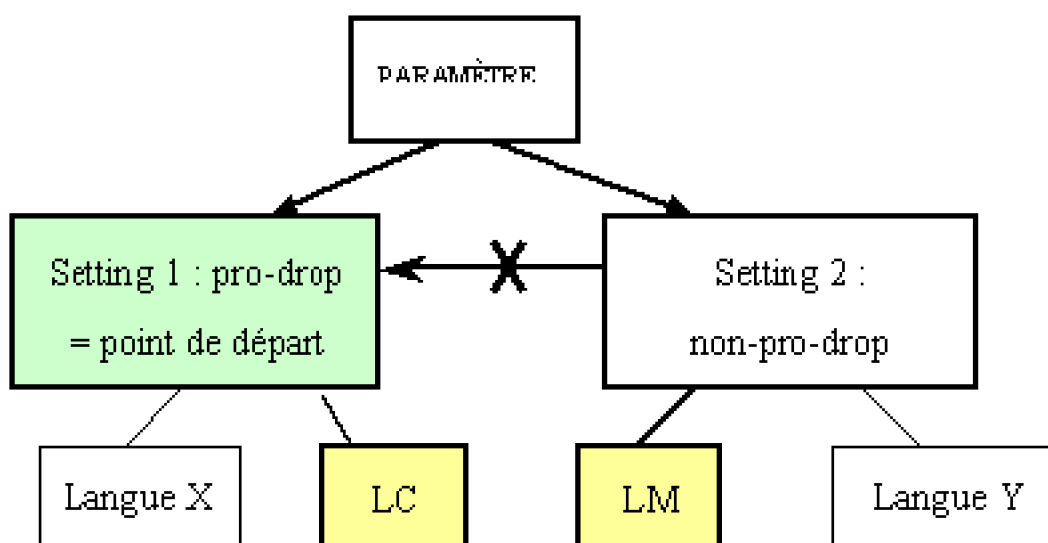
Cette supposition ne me semble pas tout à fait convaincante. Deux questions importantes s'imposent.

Premièrement, dans le cas des apprenants adultes, *l'initiale préférence du setting de la LM reflète-elle le penchant des apprenants vers les universaux ou simplement vers la LM ?* Ce n'est pas évident. Pour prouver cet accès par la question de pro-drop, il vaudrait mieux supposer le cas où la LC est pro-drop — plus proche du noyau des universaux, alors que la LM est non-pro-drop — plus loin du noyau des universaux.

Quand l'enfant apprend sa langue maternelle, il produit tout à bord des phrases du setting pro-drop pour la distance plus courte de celui-ci au noyau des universaux; autrement dit, il produit des phrases qui ressemblent à celles dans la LC dans notre schéma. Après, c'est probablement le 'language parser' et l'interaction entre la faculté de langage chez l'enfant et les données en LM qui font que l'enfant s'acquiert peu à peu le setting de non-pro-drop de sa langue maternelle.

Pour prouver l'accès continu aux universaux de l'adulte, il nous faut prouver que malgré la 'correction' dans l'acquisition de la LM du setting 1 au setting 2, l'adulte reprend le vieux chemin du setting 1. Plus précisément, il nous faut prouver que dans l'apprentissage de la LC, entre des formes du setting pro-drop de la LC et des formes correspondantes du setting non-pro-drop de la LM, l'apprenant adulte choisit les premières sous des conditions tout à fait naturelles, i.e. identiques à celles de l'acquisition de la LM d'un enfant. Si l'apprenant adulte s'attache au setting non-pro-drop de la LM, on pourrait dire qu'il n'a plus d'accès aux universaux.

Voyons le schéma au cas où l'adulte aurait l'accès continu aux universaux:



La deuxième question importante est quelle est la nature de la transition de l'acquisition de la LM à celle de la LC dans le cas supposé par White?

En plus, la transition du Setting pro-drop de la LM au Setting non-pro-drop de la LC est faite obligatoirement par une reconstruction, celle-ci exigeant d'abord une déconstruction initiée par l'interaction entre le répertoire existant et les données de la LC. Ce processus déconstruction- reconstruction n'a plus affaire au sujet de l'inné, de l'accès aux universaux ; il entre dans le champ de l'apprentissage, des stratégies générales, de l'interaction en aval entre le système de l'interlangue et le système de la langue cible.

À quoi cela sert de savoir si l'adulte a toujours accès aux universaux ?

Le problème logique de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant

On a parlé de cette question plus haut dans le même chapitre, je souligne ici simplement quelques points principaux sur le rôle important de la Grammaire Universelle dans cette première acquisition langagière.

Selon la théorie de la Grammaire Universelle, la GU non seulement garde l'enfant de construire une grammaire sauvage mais aussi l'aide à juger si un principe est opératoire et quel 'setting' d'un paramètre est correct. C'est cette faculté innée qui garantit l'enfant une acquisition complètement réussite et sans peine.

Évidemment si l'adulte a encore accès aux universaux, il y aura la possibilité qu'il apprenne une langue étrangère de la même manière que l'enfant apprenant sa langue maternelle et arrive au même résultat optimal.

Le problème logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte

L'argument de Bley-Vroman (1989) sur cette question est tel :

Le problème logique de l'acquisition de langues étrangères devient celui d'expliquer le haut niveau de compétence évidemment possible dans certains cas et la large étendue de variétés possibles.

(Ellis, *The Study of the Second Language Acquisition*, 1997)

Schachtger (1988) de son côté part d'une perspective qualitative pour douter s'il y ait un adulte qui puisse 'arriver à l'état mental comparable à celui d'un natif de la langue cible' (idem). De là, la question logique réoriente pour expliquer la différence fondamentale entre les deux acquisitions.

Je ferai mon hypothèse sur ce point dans la partie suivante de résumé.

Résumé :

À partir de notre réflexion sur la Grammaire Universelle, nous pouvons tirer quelques points conclusifs suivants.

1°

Les paramètres ne servent pas à distinguer les langues ; leur fonction n'est pas typologique. Une langue 'pro-drop' permet largement des structures du type 'non-pro-drop'.

2°

Une fonction significative de la notion de paramètre est qu'elle distingue deux ou plusieurs settings dont l'un renvoie aux universaux par le fait qu'il est le préféré de tous les apprenants-enfants en premier lieu dans leur construction de l'interlangue.

3°

L'apprenant adulte a probablement l'accès continu aux universaux. Pour le prouver, il faut montrer que dans le cas où la langue cible est plus proche des universaux que la langue maternelle, l'apprenant adulte sous des conditions naturelles — identiques à celles de l'acquisition de la langue maternelle de l'enfant — choisit la forme en langue cible au lieu de s'attacher à la forme en langue maternelle.

4°

Dans l'appropriation d'une langue étrangère, les adultes ont probablement un 'double accès', c'est à dire qu'ils non seulement mettent en œuvre le Module de Problem-Solving mais aussi gardent encore accès aux universaux.

Le système duel me semble fonctionner comme tel : les (véritables) universaux fonctionnent enarrière plan, généralement à l'insu de l'apprenant lui-même comme dans le cas de l'acquisition chez l'enfant ; le module de problem-solving, en avant scène, met en œuvre des opérations formelles, des stratégies variées ou d'autres moyens d'apprentissage, cela avec ou sans la conscience du sujet apprenant.

Dans notre logique réflexive présente, la productivité infinie de l'enfant et celle de l'adulte doivent être de différentes natures. Des observables semblablement identiques de la productivité pourront remonter à des mécanismes non identiques. Un aspect des choses est que l'adulte, à un moment donné, mentalement prépare ou répète ce qu'il veut communiquer en la langue cible comme une stratégie de production. Cela semble improbable chez l'enfant en langue maternelle.

J'émetts l'hypothèse que le mécanisme acquisitionnel de la langue étrangère de l'adulte constitue un continuum, avec les universaux innés à un côté et le Module de Problem-Solving, les stratégies en général à l'autre côté. Les questions logiques seront : où se trouve l'adulte sur ce continuum ? Est-ce que cette position est relativement figée pour tous les apprenants adultes ? Est-ce qu'elle est dynamique même pour un seul apprenant ? Si elle est dynamique, qu'est-ce qui conditionne son glissement sur le continuum ?

Si nous savions les réponses, nous saurions peut-être rendre l'apprentissage d'une langue étrangère par les adultes un processus moins coûteux, moins ardu ou même un processus heureux !

Chapitre IV Les stratégies dans le champ de l'apprentissage d'une langue étrangère par l'adulte

Introduction

Il est assez largement reconnu que les adultes ont un avantage de vitesse au début de l'apprentissage mais par rapport aux enfants le devoir d'apprentissage leur est beaucoup plus ardu et peu d'adultes peuvent arriver à un niveau des natifs ('native-like'), surtout au sujet de l'accent.

Différentes théories examinent les activités et les stratégies cognitives et d'apprentissage chez l'enfant et chez l'adulte dans des perspectives variées et arrivent parfois à des explications controversées. Pour parler de manière simplifiée, ces points de vue se répartissent sur un continuum intitulé 'Nature-Nourriture' ('Nature-Nurture'), ayant respectivement aux deux extrêmes la maturité neurologique qui est déterminée de manière innée et les facteurs externes tels que les données et l'exposition à la langue cible.

Snow rejette le choix d'un extrême au détriment de l'autre mais elle reconnaît l'utilité

de s'interroger sur la proportion entre les deux sortes de facteurs puisque le partage de responsabilité entre les deux n'est pas statique.

Selon l'hypothèse de la période critique, dérivée de la biologie, l'appropriation d'une langue étrangère après la période critique est encore possible mais elle prend un chemin différent de celui qui est dit 'naturel'. Une variation de cette hypothèse tient que la puberté marque la fin d'une période d'acquisition d'un accent natif malgré la possibilité encore d'une aisance ('fluency') dans la syntaxe et dans le lexique. La variation proposée par Seliger est une hypothèse de multiples périodes critiques pour différents aspects de la langue liées au perdu graduel de la plasticité du cerveau. En tous cas,

'...le fait biologique d'être adulte suffit de constituer un obstacle insurmontable pour une acquisition complète d'une langue dans la plupart des cas. Il y a une base physiologique et des corrélations cognitives en correspondance pour cette incomplétude du système de L2 de l'apprenant adulte.'

(Seliger, 1978: 11. De ma propre traduction)

D'une part, la capacité même de construire des hypothèses abstraites entrave la capacité d'apprendre la langue de manière naturelle par simple exposition à l'environnement langagier. D'autre part l'apparition des opérations formelles à la puberté ont pour conséquences des changements de personnalité qui élèvent le 'filtre affectif'.

Selon Krashen, le système appris consciemment sert à l'apprenant de Moniteur, dont la seule fonction est de surveiller et de changer la production langagière. Dans les conditions communicatives où le foyer est sur le message et non pas sur le code, les apprenants adultes manifestent le même ordre naturel d'acquisition de morphèmes que chez les enfants.

L'ordre naturel d'acquisition qui se lie à la construction créative comme chez l'enfant est largement dissimulé ; l'adulte s'appuie plutôt sur des opérations formelles dont la présence est tenace. (À propos, l'ordre d'acquisition du chinois est bien sûr tout à fait différent de celui d'une langue alphabétique.) La construction créative est plus évidente dans le cas où la psychotypologie voit la langue cible comme (presque) tout à fait différente du répertoire linguistique actuel.

Même si les conditions langagières de l'environnement permettaient à l'adulte une acquisition tout à fait naturelle et le sujet apprenant voulait dépenser autant de temps que l'enfant sur ce devoir, il ne voudrait ni pourrait réduire tout son être à celui de son enfance pour corrélérer pendant quelques années à son interlangue trop restreinte ! Si le début de l'acquisition d'une langue étrangère est toujours un peu ou très embarrassant, surtout si la LC est la seule langue vernaculaire, une raison importante est que le peu de matière linguistique disponible menace l'image de la personne et la qualité de sa vie sociale.

Pour remédier aux désavantages causés par l'âge, la mise en oeuvre des stratégies est tout à fait naturelle et nécessaire. Par exemple, des facteurs comme la motivation sont plus importants pour les apprenants adultes d'une langue étrangère que pour les apprenants enfants de la langue maternelle.

Les stratégies mises en oeuvre par l'adulte dépend de toute une gamme de facteurs et de l'interaction entre eux (en compétition ou en complément): la maturité non

seulement physiologique mais aussi sentimentale, la motivation et l'attitude, la LM, les connaissances du monde, l'environnement linguistique et social, le type d'instruction, la tâche d'apprentissage etc.

On vient de discuter dans les chapitres II et III sur la question d'accès continu aux universaux par l'adulte. Dans ce chapitre, on va prendre d'autres perspectives, celles de la cognition, de la psychologie, des conditions d'apprentissage et de communication. Dans la perspective cognitive nous examinerons particulièrement la question de mémorisation. En un deuxième temps, nous essayerons d'examiner et comprendre les stratégies d'apprentissage que les apprenants adultes mettent en œuvre. Ensuite, nous regarderons le côté psychosocial de l'apprentissage d'une langue étrangère, les menaces à l'image égocentrique des apprenants adultes et leurs stratégies pour sauver cette image.

Notre souci n'est pas de faire un inventaire complet de toutes les stratégies mais d'en examiner celles qui sont les plus liées à la fois aux apprenants adultes et au cas d'une langue/culture éloignée comme la langue/culture chinoise.

L'aspect cognitif — Tout faire pour mémoriser

Au sujet des activités cognitives de l'adulte dans l'apprentissage d'une langue étrangère une question très saillante vient du problème de la mémorisation.

La stratégie du lexique

L'apprentissage du vocabulaire par l'adulte est pensé plus efficace que chez l'enfant grâce à ses connaissances du monde — il n'est pas obligé de construire les notions du monde en même temps que l'acquisition de la langue. Par conséquent au niveau débutant, les adultes profitent mieux de la stratégie du lexique quand leur syntaxe est encore trop faible, c'est-à-dire qu'ils peuvent juxtaposer des blocs lexicaux pour se faire comprendre en temps réel et puis peu à peu relient ces blocs à l'aide de la grammaire. (*L'enseignement des langues aux adultes*)

La généralisation de Wilkins 'La langue consiste en le lexique grammaticalisé, non pas en la grammaire lexicalisée' ne semble pas assez englobante, car ce qui concerne la langue chinoise, la stratégie du lexique s'agit simplement de la juxtaposition des caractère-mot sans souci de flexions; l'arrangement des mots en bon ordre viendra en deuxième plan.

Cette stratégie au service de l'expression et de la communication ne cache pas la difficulté au niveau d'apprentissage lexique même surtout dans le cas d'une langue cible qui sonne étrange à l'oreille.

La mémoire phonologique et associative

L'apprentissage de nouvelles formes lexicales est fortement influencé d'une part, par 'le contenu de la mémoire sémantique à long terme et par son organisation' et d'autre part, par 'la mémoire phonologique à court terme'.

Steinberg affirme que

Examinons alors la mémoire à court terme liée aux traits phonologiques et sémantiques.

Papagno & Vallar distinguent deux variables qui influencent la mémoire à court terme, à savoir 'la longueur des items à mémoriser et leur degré de parenté phonologique'.

Service & Craik pour leur part prouvent un lien entre l'apprentissage de nouvelles formes lexicales et l'apprentissage d'associations entre des 'lexèmes porteurs de signification'. Leur expérience montre que 'l'apprentissage par association dépend fortement de la mise en rapport d'une nouvelle forme avec un vocabulaire déjà organisé sémantiquement.' Le facteur d'âge amène une différence dans la capacité de cette mise en rapport. Les apprenants plus jeunes montrent une meilleure performance dans l'association sémantique. Les apprenants plus âgés dans cette expérience en sont comparativement faibles à la fois en LC et en LM ; ils ont donc le besoin de garder la nouvelle forme phonologique plus longtemps dans la mémoire de travail.

Ce qui est particulièrement intéressant et significatif à l'apprentissage du chinois dans cette expérience est que les apprenants plus jeunes qui font preuve d'une meilleure mémoire sémantique ont une performance moindre dans l'apprentissage des non-mots phonologiquement étrangers.

Cela éclaire le cas du chinois, langue phonologiquement et graphiquement très loin des langues européennes. Au premier lieu l'apprenant n'a que très peu d'appui pour construire une association, sémantique ou quelconque. 'C'est la capacité à créer des représentations phonologiques dans la mémoire à court terme et à les y garder momentanément qui intervient crucialement dans l'apprentissage de nouvelles formes.' L'embarras est que 'nous reproduisons mal (un message en LE) parce que nous le percevons mal : cette mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnels inadéquate car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle.' (Raymond Renard (Ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*) De plus le 'savoir inné des formes possibles' ne semble pas fonctionner à merveille chez les adultes. J'entends à plusieurs reprises des français imiter les chinois avec des sons qui sonnent bizarres aux chinois mêmes ! Des stratégies sont nécessaires et inévitables chez les adultes.

Ce n'est qu'au deuxième stade, c'est-à-dire quand l'apprenant aura construit un minimum de répertoire lexique pour qu'il puisse mettre en œuvre l'organisation associative entre une nouvelle forme et le répertoire interlinguistique présent.

Service postule trois processus mémoriels qui jouent un rôle critique dans l'apprentissage du vocabulaire : l'encodage phonologique et l'encodage orthographique dans la mémoire de travail puis dans celle à long terme, et la création de lien sémantique avec le vocabulaire déjà en mémoire par des moyens tels que la contextualisation.

La contextualisation

Cette stratégie qui est nommée par Service comme la plus efficace convient au niveau intermédiaire ou avancé plutôt qu'au niveau débutant et elle n'est pas toujours possible en milieu naturel. Une contextualisation au cours de communication présuppose d'abord une décontextualisation et donc peut endommager l'interaction normale. Cette stratégie peut marcher à merveille mais elle est parfois peu efficace à cause de la grande exigence cognitive pour faire des aller-retour entre le contexte de l'interaction et celui créé pour expliciter l'item concerné.

Les exercices isolés

Cette analyse nous ramène à notre proposition dans le chapitre I d'effectuer des exercices isolés sur la perception et l'articulation des éléments phonologiques, combinés ou non avec la forme écrite et le sens. Ces exercices isolés sont censés aider les apprenants du chinois à surmonter des problèmes qui sont tenaces pour une raison ou pour une autre. Selon la définition de Rost de la compréhension orale comme basée sur la perception d'indices et non pas sur la forme, des exercices isolés sont utiles pour entraîner l'assortiment entre le son et le sens au centre de l'attention de l'apprenant. De tels exercices propices sont quasiment impossibles dans l'environnement naturel.

Au niveau de l'encodage phonologique dans la mémoire de travail, Service propose une stratégie didactique qui rend les formes plus familières et faciles à prononcer qui consiste à expliciter les correspondances phonèmes-graphèmes. (Par exemple le mot finnois 'poula' qui veut dire 'gâteau' est lié à l'idée que 'la poule pond le gâteau'.) Maintenant que nous avons compris dans le chapitre I la relative indépendance des deux formes signifiantes (acoustique et graphique) dans la langue chinoise, nous savons que la proposition de Service ne marcherait pas de la même manière dans ce cas du chinois.

La répétition

Steinberg explique que pour la perte graduelle de la mémoire par cœur ('rote memory') les adultes développent des stratégies remédiantes telles que plus de pratique et plus d'exposition à la langue cible.

Des recherches sur la répétition en classe pourtant la montre peu efficace. La qualité des activités de la répétition compte beaucoup mais cette inefficacité nous rappelle l'importance d'un autre facteur : le statut de l'item par rapport à l'apprenant—est-il remarqué par l'apprenant ou est-il imposé à l'attention de l'apprenant ? Selon Schmidt, une nouvelle forme n'est pas disponible avant d'être remarquée ('noticed'). L'enseignant peut promouvoir ce 'noticing' en rendant certaines formes saillantes ('salient'). Afin de faciliter et non pas d'imposer le 'noticing', l'ordre naturel d'acquisition doit être consulté.

L'association acoustique-graphique

Malgré le fait que l'écrit chinois ne transcrit pas les sons et que les clés phonologiques dans les caractères sémantico-phonologiques sont loin d'être parfaites comme indicateurs de la prononciation, l'existence de lien entre la forme phonologique et écrite semble avoir un impact positif sur la mémorisation. C'est justement la distinction entre les deux formes qui fait écho au trajet aller-retour entre elles que font les apprenants, surtout de l'écrit à l'oral au moment où la mémoire phonologique échoue.

Les stratégies générales d'apprentissage par l'adulte

La motivation avant tout

Dans son article « The C.P.H. reconsidered : Successful adult learners of Hungarian and English », Nikolov résume largement le succès d'un accent natif à une forte motivation chez l'apprenant adulte. Les apprenants réussis se battent pour parler la LC sans accent et ils sont conscients et fiers de leur avance et réussite.

Le transfert et la construction créative

Deux autres stratégies forment une paire d'opposées : le transfert et la construction créative. Selon Rosansky, l'enfant ne voit que les similitudes entre les langues tandis que le transfert se produit chez l'apprenant adulte parce qu'il est conscient des différences à cause de la présence des opérations formelles.

Mais le transfert se produit parce que les langues SONT différentes ; l'apprenant adulte n'arrive pas à reconnaître certaines de ces différences d'inter-systèmes ni à se revirer d'un système à l'autre comme les enfants bilingues. Dans l'apprentissage du chinois ce qui se passe souvent est que quand les apprenants adultes comprennent ou se font comprendre que leur LM ne partage aucune similitude avec la LC dans certains aspects, ils forment une attitude d'éloigner l'influence de son répertoire langagier pour construire à côté un autre répertoire particulier.

Le cas contraire s'explique par une réaction psychologique : face à une grande étrangeté, l'apprenant adulte, surtout quand il travaille en groupe, semble assez troublé ; il ne veut pas s'entendre ni se faire entendre articuler des sons bizarres, ni se faire corriger des tons qu'il ne ressent pas. La stratégie de face entre en concurrence contre celle d'apprentissage ; l'apprenant s'efforce de trouver de l'appui pour modérer sa sensation forte d'embarras et cet appui vient naturellement du répertoire qui lui est familier. Une deuxième raison pour expliquer le transfert est que quand il s'agit d'un savoir déclaratif et donc donné par autrui (l'enseignant ou le manuel, etc.) mais non pas remarqué par l'apprenant lui-même, ce savoir n'est pas tout de suite prêt à se manifester dans son comportement langagier. L'apprenant garde l'appui sur son répertoire actuel et l'erreur se produit.

La production comme une stratégie

La production comme stratégie est tout d'abord communicative et ensuite d'apprentissage.

Un apprenant adulte a un besoin beaucoup plus fort qu'un enfant de production langagière pour principalement quatre raisons.

Tout à bord, il n'est pas autorisé à rester silencieux ! On attend qu'il parle parce que l'on le met à peu près toujours sur le même niveau social qui sous-tend un aller-retour interactif ; la transgression de cette loi constitue une menace au statut de l'un ou de l'autre. L'image qui pourrait être endommagée concerne l'intelligence, la personnalité individuelle, la représentation l'un de l'autre, le respect réciproque, même le caractère ethnique, ce qui constitue une véritable menace à l'auto-identité. L'adulte DOIT parler.

Puis, il a besoin de communiquer, poussé par les exigences quotidiennes de résoudre des problèmes ou d'accomplir des tâches.

Ensuite, il veut communiquer, en tant que membre social avec son répertoire de savoir du monde, celui-ci en perpétuelle interaction avec les informations extérieures. Il veut connaître mieux et plus, il veut se faire reconnaître en se faisant entendre.

Une quatrième raison est sur le plan didactique : cela peut être dangereux de respecter la période silencieuse chez l'adulte. Si les enfants peuvent toujours sortir de la période silencieuse comme si c'était simplement un stade pré-établi dans leur processus d'apprentissage, l'adulte par contre a une tendance plus forte de former des habitudes.

La production, disons précoce, est donc obligatoire et nécessaire ; elle fonctionne sur les niveaux d'apprentissage et de communication.

Selon Krashen, la production de ce stade n'a qu'une fonction, c'est de susciter plus de données de bonne qualité.

Mais à part cette utilité, la production est aussi un moyen pour l'apprenant de valider ou d'invalides des éléments dans son système d'interlangue. C'est par le dire qu'un individu adulte entre en interaction avec ses confrères et c'est à travers cette interaction qu'il prend conscience de lui-même, y compris son statut actuel de la langue, et qu'il fait des efforts pour avancer.

Un petit mot sur une idée de Krashen par rapport à l'effet négatif de la production précoce. Selon Krashen, à cause de la production avant la formation d'une capacité suffisante pour une performance naturelle, la LM fonctionne comme un substituant de l'initiateur d'énonciation et le Moniteur rajoute les traits morphologiques nécessaires ou corrige l'ordre des mots quand il se distingue de la LM ; ainsi le transfert émerge. D'un côté, le point sur le substituant de l'initiateur d'énonciation est très attirant, de l'autre côté, une question s'impose : est-ce que le transfert vient tout à coup avec la production ; n'existe-il pas déjà dans la compréhension des données en amont ? L'incompréhension, par exemple, ne provient-elle pas parfois du transfert ? Et, quel est le rapport entre l'effacement du transfert négatif dans le processus de la compréhension et celui dans la production ? Les deux sont-ils faits de la même manière ?

La stratégie 'bottom-up'—vouloir tout comprendre et tout apprendre

Quand l'apprenant met en oeuvre le processus 'bottom-up', il prête beaucoup d'attention aux formes linguistiques dans le message ; quand il utilise le processus 'top-down', il se sert des informations contextuelles et de son savoir présent pour comprendre ce qui est dit.

Chez l'enfant les éléments intraitables par le 'language parser' sont naturellement laissés tomber au profit de d'autres buts comme la communication ou tout simplement pour ne pas épauler le fardeau excessif d'apprentissage. Dans un environnement propice à l'apprentissage, l'institutionnel par exemple, les adultes ont un penchant général vers la stratégie de 'bottom-up' : ils s'interrogent sur toutes les formes qui leur sont inconnues pour tout comprendre. C'est une stratégie de compréhension par apprentissage. Delà on distingue les deux notions : les données compréhensibles ('comprehensible input') et les données comprises ('comprehended input').

Les premières sont celles qui peuvent être décodées par l'interlangue et les deuxièmes désignent celles qui sont hors de la portée de l'interlangue mais comprises par des moyens cognitifs de l'apprenant. Les données comprises sont souvent instables mais elles sont cruciales pour les adultes parce qu'elles répondent positivement à leurs besoins langagiers au niveau beaucoup plus élevé que ceux des enfants.

Un sur-usage du processus 'bottom-up' engendre souvent un effet nuisible: il se peut que les apprenants comprennent les éléments constitutifs des énoncés sans comprendre le message ; ou bien le travail de collage en aval des sous-parties ralentit parfois gravement son décodage du message.

L'enseignant (terme général) donnera un grand service à ses élèves en les faisant voir et expérimenter d'autres stratégies que les leurs.

La stratégie de tolérance / acceptation

Même si l'apprenant adulte ne peut pas rebrousser chemin et acquérir une LE sans effort comme un enfant, il peut cependant s'approprier une stratégie de tolérance analogique à celle de l'enfant. La notion de tolérance est sur deux niveaux :

-Envers les faits linguistiques qui ne cessent pas de venir sur l'apprenant comme des vagues font perdre pied à un nageur néophyte. On les laisse venir et puis revenir sous différentes formes et avec différentes forces pour s'y adapter en les connaissant et les reconnaissant ; on prend le dessus au fur et à mesure.

-Envers l'imperfection de ses propres performances, compréhensives ou productives. Cette tolérance suppose que l'apprenant adulte accepte la présence de certaines erreurs, un certain degré d'incompréhension, une représentation floue de certains éléments linguistiques, et il néglige tous ces défauts provisoirement en faveur d'une continuité saine des données, de la communication sociale et d'un apprentissage plus large que profond surtout au premier temps.

La maturité cognitive, l'appui sur le contexte et l'aller-retour entre le concret et l'abstrait

Cummins postule deux continuums intéressants sur lesquels positionne la maîtrise de la langue. L'un est la communication 'intégré dans le contexte' ('context-embedded') et 'non-intégré dans le contexte' ('context-reduced') et l'autre est 'exigeant cognitivement' ('cognitively demanding') et 'non-exigeant cognitivement' ('cognitively undemanding').

Dans la communication intégrée dans un contexte, les interlocuteurs peuvent négocier le sens et le langage largement soutenus par la para langue et des indices situationnels. Dans le cas contraire, le passage au sens est principalement ou même totalement appuyé sur la verbalisation.

L'extrême 'exigeant cognitivement' renvoie aux 'tâches et activités où les outils communicatifs ne sont pas encore automatisés et donc demandent une implication cognitive assez active' (*Age in second language acquisition*).

Cummins suppose que la maturité cognitive est un atout principalement dans les tâches avec peu d'indices contextuels et cognitivement exigeantes ; par contre les adultes ne trouvent pas forcément faciles les tâches du type contraire, i.e. avec indices opulents du contexte et cognitivement non exigeantes.

Mis à part une capacité linguistique trop limitée, il y a aussi une autre raison pour cette difficulté : les informations contextuelles ne sont pas toujours aussi profitables pour l'adulte que pour l'enfant. Au lieu de servir d'un étayage pour combler la lacune linguistique, elles peuvent constituer une distraction, une confusion dans le traitement formel du code linguistique qui est habituel chez les adultes ou au moins chez certains adultes. C'est peut-être au niveau supérieur où l'image comporte une assez haute valeur symbolique que l'adulte montre son avantage par rapport à l'enfant.

Dans une autre perspective, leur maturité cognitive et leur vécu rendent les adultes capables de faire l'aller-retour entre l'ici-maintenant et le là-bas-autrefois. Ils voyagent plus facilement dans le monde abstrait de notions et de connaissances.

La stratégie de défi—chercher des contacts pour apprendre la langue

On parle beaucoup plus souvent de la « stratégie de la face » et ignore sa contrepartie pour une raison simple : très peu d'apprenants adultes l'emploient et cela justement à cause de la « face ». Cette stratégie renvoie aux activités de certains apprenants qui cherchent de bonne volonté des occasions à communiquer avec des natifs. C'est une stratégie très recommandable dans l'enseignement de langues mais elle dépend largement de la motivation influencée par le caractère et l'attitude de l'apprenant particulier.

La stratégie métacognitive

Wendon identifie trois catégories de stratégies métacognitives, à savoir (1) les connaissances sur la langue ; (2) le planning concernant les objets et les moyens de l'apprentissage, et (3) l'auto-évaluation concernant les progrès et les réactions de l'apprentissage à son vécu langagier. Elle trouve que les apprenants adultes se posent des questions de chaque catégorie et prennent des décisions en fonction des réponses qu'ils trouvent. Par exemple, sous la catégorie du planning ils se demandent la question 'Qu'est-ce que je dois apprendre et comment ?' Ils décident ensuite de leurs objectifs d'apprentissage, des ressources appropriées et des moyens de les utiliser.

Ce classement est dans la même lignée que l'idée de Gombert qui affirme que les activités métalinguistiques font partie de l'ensemble des 'processus cognitifs de contrôle des comportements.' Elles sont 'des connaissances mentalisées, ou du moins évocables mentalement. Les activités métalinguistiques, en tant qu'activités métacognitives portant sur le langage, sont donc limitées aux activités cognitives appliquées consciemment à la manipulation du langage.'

L'utilisation active et flexible des stratégies métacognitives et notamment métalinguistiques aident à expliquer non seulement le fait que les adultes apprennent la langue plus vite que les enfants mais aussi des résultats différents d'apprentissage interpersonnel puisque les meilleurs apprenants adultes expliquent mieux les stratégies qu'ils mettent en œuvre.

Dans une étude sur l'effet des activités métalinguistiques, Nobuyoski & Ellis comparent deux groupes d'élèves dans des conditions communicatives différentes. Chez le premier groupe, l'enseignant adresse systématiquement des questions de clarification pour que les élèves corrigent les erreurs portant sur le passé alors que le groupe de contrôle n'est interrogé que lorsqu'il y a un problème de compréhension. Une remise en scène de la même tâche une semaine après montre que seulement le premier groupe a amélioré l'utilisation de la forme linguistique en question.

Les fonctionnements métalinguistiques deviennent automatisés à travers leur utilisation répétitive dans les tâches ; leur caractère « méta » se perd et l'attention est ainsi émancipée pour d'autres tâches.

Les problèmes affectifs et les stratégies

Les problèmes affectifs sont étroitement liés aux différences d'âge. Krashen indique que l'apprentissage d'une langue étrangère après l'enfance est souvent entravé par un filtre affectif qui monte grandement à la puberté à cause des changements biologiques et cognitifs. Comme l'explique Schumann, le développement des frontières égocentriques, des attitudes en parallèle avec la maturation sociale et psychologique peut bloquer ou entraver les processus cognitifs pour qu'ils s'opèrent sur les données de la langue cible. Chez les enfants par contre, les facteurs affectifs initiaux sont normalement neutres ou favorables pour que leurs processus cognitifs d'apprentissage fonctionnent à l'exposition à la LC.

Schumann déclare les facteurs social et affectif comme des variables causales majeures dans l'acquisition d'une langue étrangère. Tout apprenant se positionne sur un continuum qui passe de la distance à la proximité sociale et psychologique avec les natifs de la langue cible ; l'apprenant n'acquiert la LC qu'au niveau qu'il s'acculture.

Pour une acquisition complète, l'apprenant doit réduire au maximum la distance culturelle et psychologique avec le groupe natif ; au cas contraire, une sorte de pidgin prendra forme. Initialement due aux contraintes cognitives, cette forme réduite d'interlangue persisterait si l'apprenant restait éloigné socialement et psychologiquement de la communauté de la LC.

Puisque le filtre affectif joue un rôle tellement important dans le processus d'apprentissage, il est tout à fait nécessaire de trouver les raisons de son accroissement.

Qu'est-ce qui élève le filtre affectif ?

Les raisons sont très variées, soit internes, soit externes ou combinées.

La pression de production, immédiate et exacte

Plus haut nous faisons la remarque que chez l'adulte, en tant que membre de la société, la période silencieuse n'est pas autorisée. L'alloglotte se trouvant dans l'environnement de la langue cible doit obligatoirement parler pour communiquer, pour vivre et survivre même quand son répertoire langagier est encore trop restreint. D'autres moyens de communication paralinguistiques tels que la gestuelle est couramment en œuvre mais ils sont limités à l'expression d'ici-maintenant. Le décalage entre la compétence linguistique et le besoin de communication et d'expression souvent assez abstraite et complexe constitue une source importante d'anxiété chez beaucoup d'apprenants non natifs.

Quand aux moyens d'enseignement, on rencontre à peu près les mêmes limites. L'approche TPR (Total Physical Response) qui favorise la compréhension dans la période silencieuse chez l'enfant en encourageant des réponses physiques aux données convient mal à la psychologie des adultes.

Le 'manque' de sujets

Une angoisse chez des alloglottes d'une culture très éloignée de la culture cible est qu'ils ne trouvent pas toujours des sujets communs à discuter avec leurs amis natifs. Les différences dans les cultures et dans les vécus personnels peuvent très bien servir des sujets intéressants de communication. Mais la communication engage toute une personne : son vécu, sa capacité linguistique, son attention, son intérêt et son courage, ses stratégies cognitives et de communication, sa représentation du rapport qu'il entretient avec son interlocuteur, etc. Dans bien des cas il ne suffit que sa capacité de production et surtout de compréhension soit faible que l'alloglotte trouve difficile de suivre le fil communicatif ; il s'enlise dans la compréhension de l'histoire de son partenaire et est du coup incapable de se revirer vers ses propres possibilités de sujets. On devient et souvent on se ressent 'lent' et 'ennuyeux' mais en même temps victime d'une injustice.

Cette angoisse n'a pas toujours affaire au niveau de l'interlangue ; elle dépend de la représentation subjective de ce niveau par l'apprenant lui-même et du type d'environnement où il se trouve.

Les types d'environnement

Le type d'environnement joue un grand rôle dans la configuration du filtre affectif. Sa définition dépend largement des facteurs objectifs intériorisés. Les rapports qu'a l'alloglotte avec un inconnu dans la vie quotidienne, un vendeur dans un magasin ou un passant dans la rue, est assez ingérable et peu prédictible. Son rapport avec un natif qu'il connaît se stabilise vite : le cas de deux étudiants en cours d'échange, par exemple. La possibilité de participer à la définition de la nature de ce rapport constitue un facteur rassurant pour l'alloglotte : il choisit ce qui lui convient au niveau affectif, il éprouve moins d'inquiétude dans un environnement favorable et peut par conséquent avancer mieux et plus heureusement son interlangue.

Les environnements en groupe sont plus compliqués tout d'abord parce qu'ils sont souvent imposés ; lorsque le défi langagier se combine avec une tâche principale de toute autre nature, la pression psychologique supportée par l'alloglotte pourrait être encore plus élevée. C'est le cas des étudiants étrangers qui ne maîtrisent pas encore la LC dans une atmosphère compétitive institutionnelle du pays natif. Dans tels environnements à la fois compétitifs et coopératifs, les étudiants étrangers peuvent faire un grand progrès langagier mais souvent à un prix cher au niveau psychologique. Quand, pour une raison ou pour une autre, un alloglotte dont l'interlangue n'est pas tout à fait 'à la hauteur' de la situation se forme une représentation de décalage entre ses défauts linguistiques et un environnement de compétition, il se trouve naturellement sur la défensive et adopte telle ou telle stratégie pour protéger son image.

Le manque de sensibilité à son interlangue

Comparons les conditions générales d'apprentissage de la langue maternelle pour un enfant et celles d'une langue étrangère pour un adulte et nous comprendrons mieux pourquoi il faut une gestion de surcroît du filtre affectif chez l'adulte.

D'abord les données d'un enfant sont de très bonne qualité et sont pertinentes grâce à un entourage pertinent et aimant. Celui-ci est sensible au statut d'interlangue de l'enfant et lui fournit des données du type $i + 1$ —où i représente la compétence actuelle et $i + 1$ le niveau immédiatement suivant—et garde une distance optimale entre i et $i + 1$. Cet entourage d'ailleurs emploie du langage enfant ('child talk') envers les petits apprenants.

Dans le cas des adultes, on voit un paysage très différent. D'abord les environnements sont souvent changeants et ils doivent alors faire face à des données assez variées. Cette variété même si importante pour répondre aux besoins linguistiques des adultes, accroît largement les difficultés d'apprentissage. Les natifs sont beaucoup moins volontaires à offrir aux étrangers adultes des données compréhensibles que des parents veulent le faire à leurs enfants : ils jugent pour les alloglottes la compréhensibilité de données et lui fournissent de la matière en conséquence. De plus, les contacts des alloglottes avec les natifs dans le milieu naturel sont souvent trop instables et éphémères

pour ceux-ci d'être sensibles à l'interlangue des ceux-là.

Cette insensibilité parfois se dégrade à une indifférence aux besoins personnels des apprenants dans des institutions de langues—un phénomène bien réel qui mérite une sérieuse attention. Voici l'histoire d'une élève étrangère qui voulait prendre des cours de français dans une institution privée de langues qui est célèbre partout dans le monde. Elle a eu une très bonne note dans l'examen de positionnement qui comporte une petite partie de compréhension orale assez simple mais une grande partie grammaticale étalée jusqu'au niveau très avancé du passé simple et du subjonctif imparfait. Le personnel l'inscrivait dans une classe de littérature du plus haut niveau linguistique. La personne demandait d'assister à une classe de communication à un niveau plus modéré mais en vain car le personnel insistait en disant que son niveau était trop haut pour un tel choix. Les cours sont révélés trop durs pour la pauvre élève car il s'agissait principalement de discussions. L'élève éprouvait de beaucoup de stress dans le petit groupe alors qu'elle aurait pu mieux profiter de la classe si son propre choix avait été suivi !

L'impossibilité de certaines stratégies sociales propices à l'apprentissage

Wong-Fillmore récolte des données intéressantes dans une étude de neuf mois auprès de cinq enfants mexicains apprenant l'anglais aux États-Unis. Les stratégies sociales se distinguent des autres, et l'une entre elles consiste à se joindre à un groupe et prétendre que l'on comprend même quand ce n'est pas le cas. Cette stratégie, naturelle chez les enfants, favorise à la fois une grande quantité de données et un filtre affectif bas. Pourtant elle serait et est réellement considérée comme un comportement malhonnête dans le cas d'un apprenant adulte au sein d'un groupe de camarades ou de la société, aux yeux de ses professeurs et également de ses condisciples.

Les stratégies affectives

Les « stratégies de la face » : l'évitement et la simplification

Les apprenants adultes, surtout sous le niveau avancé, se trouvent souvent sur l'offensive parce que leur image est menacée pour des raisons que nous venons de voir. Il se peut qu'ils prennent des stratégies pour protéger leur « honneur ». Deux de ces stratégies sont l'évitement et la simplification.

Ils peuvent éviter à parler pour ne pas commettre des erreurs voyantes ; ils peuvent éviter la communication avec certaines personnes ou même toute la communauté de la langue cible. Dans le cas de communication, ils peuvent simplifier leur production linguistique en se recourant à des structures simples ou des lexiques dont ils sont vraiment sûrs.

Ces stratégies ne sont évidemment pas avantageuses à avancer l'interlangue de l'apprenant, mais elles n'ont pas que de l'effet négatif. Elles protègent l'image de l'apprenant comme telle est leur finalité, mais souvent tant bien que mal puisque l'environnement pour lui est souvent sévère. Cette protection de toute façon constitue un véritable abri provisoire pour que l'apprenant rattrape ce qui lui faut et faire face à la

communication en langue cible avec plus de confiance et plus de force.

Les recherches de rapports rassurants d'apprentissage

Une autre stratégie très positive pour réduire le filtre affectif et favoriser l'apprentissage est de trouver des rapports rassurants d'apprentissage. Maintenir des communications avec des natifs compréhensifs ou établir des contacts à l'écrit sur Internet. Une manière particulière est de mener des cours d'échange linguistiques avec des natifs ; malgré son défaut, c'est un moyen efficace à plusieurs niveaux : un filtre affectif assez bas, une grande quantité de données de bonne qualité, rapprochement à la culture cible, un développement pertinent de l'interlangue (à la condition d'une durée assez longue d'échanges), etc. On reviendra sur ce sujet dans les détails dans le chapitre VI, précisément dans la partie 'la notion de contrat.'

Résumé

Les stratégies mises en place par les apprenants adultes d'une langue étrangère sont très variées. Les particularités que fait leur maturité cognitive, sociale et psychologique leur amènent des difficultés dans l'apprentissage et demandent donc des stratégies pour les gérer. À un moment donné, une stratégie peut être plus efficace que d'autres car elles contribuent à différents aspects de la maîtrise de la langue. Les meilleurs apprenants font preuve d'une multitude de stratégies et d'une flexibilité dans leur mise en œuvre en fonction de la tâche particulière.

L'une des responsabilités des 'enseignants' est d'entraîner les apprenants l'usage efficient des stratégies.

Chapitre V L'interaction et l'apprentissage d'une langue étrangère par l'adulte

L'approche interactionniste et l'apprentissage

Des notions principales dans l'approche interactionniste

L'interaction exolingue et la Zone Proximale de Développement

L'interaction exolingue s'effectue entre deux parties aux niveaux linguistiques asymétriques, la langue de communication étant la langue maternelle pour l'une et la langue cible pour l'autre. Selon B. Py, deux principes régissent l'interaction exolingue, à savoir la conviction que les interlocuteurs agissent 'de manière sensée' et la collaboration spontanée à la reconstitution du sens au cas de panne communicative. (*Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63/1996, 11-23)

Liée à la notion de la collaboration est celle de la Zone Proximale de Développement

(ZDP) qui désigne 'la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte.' Initialement appliquée à l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant, cette notion convient aux cas où l'apprentissage d'une langue étrangère, à part la communication, constitue l'objectif de l'alloglotte. (Matthey 1996)

La conscience de l'apprenant détermine quelle forme est sélectionnée pour entrer dans la Zone Proximale. De nombreux facteurs se combinent pour contraindre ou pour promouvoir cette conscience : le vécu langagier, la représentation linguistique de la LC, la nature de l'interaction, et aussi les stratégies d'aide de la part du natif. Par exemple, un principe pragmatique de communication adopté par l'apprenant peut l'empêcher de percevoir une donnée qui se trouve objectivement dans la Zone Proximale et ainsi entrave l'avancement de l'interlangue. Dans ce cas, la partie experte de l'interaction peut induire l'attention de la partie 'faible' sur le code tout en ne pas endommager la communication.

Les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA) et les Occurrences Données-Prises (ODP)

Grâce à la collaboration avec le natif, l'apprenant capte des données linguistiques dans l'interaction et les rend objet des activités cognitives internes. 'Le traitement discursif des données de la sphère privée de l'apprenant provient de l'interaction discursive.' M. Matthey affirme que 'l'interaction devient ainsi un lieu privilégié pour l'observation de la mise en œuvre et de la construction de l'interlangue.' (« Processus d'acquisition et construction des connaissances » dans *La notion de contact de langues en didactique*)

Ce phénomène interpersonnel pertinent à l'apprentissage est expliqué par la notion de SPA — Séquences Potentiellement Acquisitionnelles. Elle désigne 'toute séquence conversationnelle exolingue organisée autour d'un problème de formulation rencontré par le locuteur alloglotte, et perçu comme tel soit par lui-même (et donnant lieu à une sollicitation d'aide), soit par son interlocuteur natif, épisode suivi de la présentation d'une donnée (input) traitée comme telle par l'alloglotte.' (Matthey 1996) Pour avancer plus loin dans l'esprit de l'approche interactionniste, il nous faut clarifier certaines notions de base dans le cadre de SPA.

La prise renvoie à la répétition d'une donnée fournie par le natif ; la saisie englobe le traitement et le stockage de la donnée et constitue un véritable indice de l'acquisition. 'Toute prise n'est pas une saisie ; toute saisie ne se manifeste pas par une prise.' (Idem) Les ODP, i.e. les occurrences données-prises, se forment au sein de la négociation entre les interactants et sont déclenchées par un obstacle communicatif ; elles révèlent de plus près les activités cognitives de l'apprentissage et le potentiel acquisitionnel rendu possible par l'interaction interindividuelle.

Le Contrat Didactique

Dans des situations naturelles, les séquences potentiellement acquisitionnelles sont assurées par une sorte de contrat didactique où le natif et l'alloglotte se posent respectivement en tant qu'enseignant et apprenant. C'est une définition collaboratrice de

la situation interindividuelle qui est faite en temps réel et qui risque de se modifier. Ce contrat implicite aide la partie linguistiquement faible de profiter provisoirement de l'aide de son partenaire natif sans risquer de se faire endommager son image. Pour les apprenants adultes qui globalement évitent les menaces à leur image et à leur amour-propre, cette vertu est très bénéfique dans le sens qu'elle baisse le filtre affectif et encourage l'apprentissage. Le natif et l'alloglotte peuvent alors ouvrir des séquences latérales d'apprentissage au milieu de l'interaction qui aboutissent en une seule fois à deux objectifs : le dépannage de la communication et le développement du système d'interlangue du non-natif.

L'apprentissage et les observables

Selon la définition de Py, il y a apprentissage 'aussitôt qu'une nouvelle forme est intégrée dans un microsystème,' — un microsystème étant la perspective dans laquelle on voit l'organisation des connaissances intermédiaires de l'apprenant — 'qu'elle est traitée par l'apprenant comme un modèle à imiter et qu'elle contribue à l'accomplissement d'une tâche de communication.' (*Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63/1996, 11-23) Dans ce sens l'interaction exolingue sous un contrat didactique est un lieu très favorable à l'apprentissage dont la preuve se manifeste par l'existence des occurrences données-prises au sein des séquences potentiellement acquisitionnelles.

L'enchaînement typique des SPA est marqué par la distance nulle entre la donnée et la prise ; la séquence latérale commence avec la sollicitation d'aide de l'apprenant, passe par l'obtention de la donnée attendue et est clôt par la prise de cette donnée de la part de l'apprenant.

La qualité de l'apprentissage est observable à travers les modalités précises des occurrences données-prises.

De manière générale, il y a deux sortes de prises : les prises par mention et les prises en usage. Dans le premier cas l'apprenant répète la donnée du natif entièrement ou partiellement, avec ou sans une opération d'extraction de la donnée. Une prise en usage décrit le cas où l'apprenant utilise directement la donnée dans ses propres énoncés ; elle est donc un indice plus sûr de l'acquisition.

Pour le cas contraire de 'non prise', il peut y avoir des raisons variées. La donnée peut se trouver hors la Zone Proximale de Développement ainsi que le système d'interlangue de l'apprenant ne peut pas la traiter. Sinon c'est peut-être parce que l'information n'est pas mise en relief pour que l'apprenant ne la perçoive. Ou parce que la négociation est portée sur le sens et non pas sur la forme à cause soit d'une stratégie pragmatique de l'alloglotte et/ou du natif, soit de la pression de production ou de la menace de face. Ou encore une raison moins négative: l'apprenant traite l'information silencieusement.

Matthey nous rappelle que les deux sous-types de la prise par mention, à savoir la prise en écho et la prise par extraction renvoient à des opérations cognitives différentes. La prise en écho n'est qu'une 'fonction élémentaire de l'imitation' alors que la prise par extraction manifeste une plus grande autonomie par la capacité métalinguistique chez

l'apprenant pour segmenter la chaîne parlée. La prise en usage par extraction témoigne de la plus grande compétence puisqu'elle implique une 'activité verbalisée de recherche d'une forme de la langue.' (Matthey 1996)

Voyons la chose dans une autre perspective. Py cite sept opérations à réaliser par un apprenant à travers une interaction exolingue. Je les présente ici comme elles sont dans son article mais sous la forme brève d'une liste ; nous les étudierons de plus près par le biais d'étayage dans la partie suivante.

Saisir des bribes de sens en s'aidant du contexte, des informations paraverbales disponibles, de connaissances déjà acquises dans la nouvelle langue ou dans d'autres langues (dont la langue maternelle).

Tirer un profit optimal de ses connaissances lexicales et grammaticales intermédiaires, notamment en les généralisant.

Baliser ses besoins linguistiques non satisfaits (par exemple des lacunes lexicales ou morphologiques) ... à rendre possible une collaboration linguistique de la part de l'interlocuteur natif.

Tirer profit de l'aide fournie dans le cadre de la collaboration..., en transformant les propositions verbales du natif en objets virtuels d'apprentissage.

Gérer les relations entre les connaissances déjà acquises et les connaissances nouvelles.

Comparer les formes produites avec celles de l'interlocuteur natif afin de contrôler les différences.

Identifier au plus tôt les malentendus.

(Py, « *Apprendre une langue dans l'interaction verbale* », Bulletin suisse de linguistique appliquée, 63/1996, 11-23)

L'étayage sous le contrat didactique

L'interaction du natif face à l'affaire d'apprentissage de son interlocuteur peut prendre des formes distinctes. Il peut intervenir très rarement comme dans une conversation endolingue entre deux natifs ; il peut intervenir trop souvent en se transformant en un enseignant directif et surtout correctif : c'est lui qui domine l'interaction.

Un troisième type d'intervention est l'étayage : le natif s'occupe des aspects de l'interaction qui sont plus difficiles et laisse la responsabilité à l'alloglotte de traiter la partie moins difficile ; il coopère en fournissant à son interlocuteur non-natif des données appropriées et en lui posant des questions d'élicitation, qui provoquent des réactions, et des questions de clarification. Il ainsi l'aide à conquérir les nouvelles formes dans la Zone Proximale et à avancer le système d'interlangue.

En citant Rogoff dans son ouvrage, Matthey souligne que la sensibilité des adultes à la compétence des enfants dans des tâches particulières est très importante pour que la responsabilité soit donnée aux enfants quand ils peuvent la prendre. Malheureusement, comme on vient de voir dans le chapitre précédent, les apprenants adultes profite de

beaucoup moins de cette sensibilité de leur entourage natif ; le partage de responsabilité est souvent loin d'être idéal pour le développement de l'interlangue des allophones adultes.

Analysons ce qu'un natif peut faire pour aider idéalement un allophone à avancer son interlangue dans le milieu naturel. Nous prendrons comme repère l'idée de Py des sept opérations que doit réaliser un apprenant dans l'interaction exolingue.

Fournir des données de bonne qualité :

Par le simple fait de parler, le natif fournit à son interlocuteur les données indispensables de la langue cible. La conscience de l'apprenant du contact entre ses représentations approximatives et partielles et les données de son partenaire natif lui permet d'améliorer les formes intermédiaires et de capter de nouvelles informations.

Au lieu de simplement fournir des données brutes à son interlocuteur, le natif peut mieux l'aider en lui fournissant des données de bonne qualité du type $i + 1$, au terme de Krashen. La prémisse de cette amélioration qualitative est que le natif soit sensible au statut de l'interlangue de l'allophone. Il contrôle consciemment ou inconsciemment la distance entre i et $i + 1$ pour que 1 , la nouvelle forme, se trouve dans la Zone Proximale. Telles données de qualité non seulement facilitent la compréhension mais aussi accroissent directement les occasions d'acquisition 'naturelle' qui demande le moindre effort cognitif : l'association entre la nouveauté et le déjà acquis remplace la mémorisation par cœur des nouvelles formes singulières, une méthode mnémotechnique souvent très coûteuse chez les adultes.

Le débit fait aussi partie de la qualité des données. Le ralentissement seul est déjà un grand atout pour le traitement des données comme pour le contrôle du filtre affectif ; il réduit donc la nécessité de la stratégie pragmatique de communication.

Faire le changement de trajets de la communication au code

En cas de difficulté communicative verbale, un bon enseignant 'nature' sait faire usage des informations contextuelles et des moyens paraverbaux dans une mesure optimale. Il sait également conduire son partenaire à se servir de ces divers moyens. Mais un bon étayage sous-tend aussi que les moyens non-verbaux complètent mais non pas réduisent la verbalisation.

Et puis quand c'est possible ou nécessaire, le bon enseignant 'nature' attire l'attention de l'apprenant sur la forme en question. À son initiation, les deux parties construisent ensemble des séquences latérales qui se focalisent sur le code avant qu'ils retournent à la communication en route. C'est l'alternative même entre les deux trajets parallèles de communication et de négociation sur le code qui rend l'interaction si propice à l'apprentissage de la langue. Le travail acquisitionnel sur-le-champ accomplit à temps un traitement cognitif de la nouvelle forme par le biais phonologique et/ou sémantique associatif dans la mémoire à court terme. Sans ce travail instantané, la nouvelle forme exerce un impact trop éphémère pour un stockage dans la mémoire pour être mobilisée ultérieurement.

Un bon enseignant 'nature' sait donc profiter des pannes communicatives et y réagit d'une manière qui transforme la panne en une occasion d'apprentissage. Par son souci empathique et sa sensibilité, le natif montre à son interlocuteur étranger sa volonté de travailler avec lui sur le dépannage avec des efforts coopératifs. Il l'aide dans le balisage de la difficulté langagière quand cela est nécessaire et il surtout montre sa volonté de lui accorder du temps.

Cette volonté par contre ne va pas si loin jusqu'à l'opposition. C'est-à-dire le natif ne pousse pas son partenaire à verbaliser son problème. Il y a des raisons justifiables pour que la thématization ne se produise pas : pour protéger 'la face', pour poursuivre le fil communicatif ou parce que l'item est hors la Zone Proximale. En tout cas de figure, sous un bon 'contrat' de confiance (réciproque et en soi-même), de latitude, de respect et de stratégies, un alloglotte motivé devient au fur et à mesure plus à l'aise pour expliciter ses difficultés, solliciter plus librement de l'aide et participer plus activement dans l'interaction.

Promouvoir l'acculturation dans le contact

La culture est un point laissé dehors par Py des sept opérations par l'apprenant dans l'interaction. Nous la rajoutons ici.

L'étayage dans l'acculturation du non-natif se fait par deux moyens, l'un indirect et l'autre direct. Le natif peut évoquer tel ou tel sujet pour faire connaître son interlocuteur un certain aspect de la culture cible, pour lui faire exprimer son avis ou pour corriger son impression partielle. Il peut lui donner des matériaux de lecture sur la culture cible ou lui recommander des chaînes de radio, des émissions télévisées d'une haute valeur culturelle, etc.

Il peut aussi inviter le non-natif à des repas, à des activités, le faire connaître d'autres natifs afin que celui-ci connaisse la culture en la vivant.

L'étayage au niveau culturel est non négligeable parce que l'attitude et le sentiment du non-natif envers la communauté de la culture cible influencent beaucoup sa motivation d'apprendre la langue.

Un troisième type de 'contrat didactique'

L'importance du rapport interindividuel natif-alloglotte adulte pour une bonne qualité d'apprentissage

La qualité de l'apprentissage d'une langue étrangère est mesurée par le coût payé pour l'acquisition. Un coût selon le critère fondamental de la cognition et selon d'autres critères qui l'influencent tels que le facteur affectif, la possibilité de mise en œuvre des stratégies, la qualité de l'étayage à la disposition et bien sûr la qualité aussi des données langagières.

Je veux raisonner ici pour l'importance du facteur externe du rapport interindividuel entre un adulte natif et un adulte alloglotte dans son influence sur le coût cognitif de l'apprentissage.

L'idée de base est que si les facteurs externes influencent l'apprentissage c'est parce qu'ils sont intériorisés sous forme psychologique. Des facteurs 'purement internes' tels que l'intelligence, la motivation et les stratégies sont en fait altérables par des forces extérieures. Par exemple, quand elle est ressentie par l'apprenant, la pression de communication peut élever le filtre affectif qui entrave le bon fonctionnement de la cognition. Un bon 'enseignant' —partenaire natif— peut ainsi intervenir dans les activités cognitives de manière indirecte. Cela renvoie de nouveau au rapport entre les deux parties fondamentales dans l'apprentissage : l'apprenant adulte alloglotte et son 'enseignant', le natif.

Abstraction faite de l'enseignant simulé dans les produits informatisés de TICE (technologies et informatiques dans la communication et dans l'enseignement), il y a trois types de rapports natif-apprenant.

Le premier est le rapport traditionnel basé sur un contrat didactique explicite, institutionnel. Le deuxième est le contrat implicite à tout moment dans le milieu naturel entre un non-natif et n'importe quel natif qu'il rencontre.

Le troisième type est ce que je mettrai tout de suite sous les projecteurs en comparaison avec les deux autres types, surtout le deuxième.

Le contrat de cours interindividuels

Ce contrat contient au fait deux sous-types : celui de cours d'échange et celui de cours particuliers. Je souligne le premier rapport comme il donne une perspective plus large que le deuxième.

Le contrat de cours d'échange

Deux adultes de langues maternelles différentes se mettent en accord qu'ils essayeront ensemble de travailler pour que chacun apprenne la langue maternelle de son partenaire. Ils mettent sur la table leurs objectifs d'apprentissage, besoins particuliers, expériences langagières, façons habituelles d'apprendre une langue étrangère, leurs représentations des deux langues concernées et des meilleurs (et des pires) méthodes de travail sur les langues, etc., le but étant de décider sur les aspects de leurs cours : la manière de travailler, les manuels à utiliser — s'ils en ont besoins, leurs choix ou soulignement des aspects d'apprentissage, etc. Ils s'expliquent leur disponibilité au niveau temporel et se mettent d'accord sur les lieux de cours, le but étant de créer les meilleures conditions possibles pour optimiser la qualité des cours.

Après un ou deux cours d'essai, chacun décide selon son contentement ou sa déception de continuer ou non ; si l'on continue, on peut discuter sur les cours qui ont eu lieu et chercher continuellement à améliorer la qualité de leur travail par le fait de mieux se comprendre les besoins de chacun, d'employer des stratégies plus variées et de

manière plus flexible. A partir de là, le contrat est établi.

Le contrat de cours particuliers

Une personne (un adulte à notre intérêt), peu importe où il se trouve, cherche un natif de la langue cible pour qu'il lui apprenne cette langue. Elle donne à cet enseignant, professionnel ou non, une somme d'argent comme récompense. L'enseignant prépare son travail selon les objectifs, les besoins et les préférences méthodologiques personnels de son client ; il change sa méthode de façon pertinente et flexible en fonction du progrès et des nouveaux besoins de son élève.

Ce rapport distingue de celui institutionnel par le fait que tout part de la considération des facteurs individuels de l'apprenant, aussi par la qualité de l'interaction exolingue où les données sont généralement de meilleure qualité grâce à l'attention que l'enseignant porte sur une personne unique et à un étayage optimal. Comme dans le contrat de cours d'échange, les deux parties peuvent discuter librement sur les cours passés, leurs stratégies et le changement de situation pour améliorer le travail dans le but d'un apprentissage efficace et heureux.

Une comparaison entre les deux situations

Les deux sortes de cours ont leurs particularités distinctes. Les activités d'enseignement/apprentissage entre les deux parties dans les cours d'échanges sont réciproques et de nature d'entraide alors que dans les cours particuliers ces activités sont garanties financièrement et en un sens unique.

De l'autre côté, les deux sous-types de contrats partagent des points communs : il s'agit pour tous les deux d'un rapport entre deux individus, tous adultes dans notre considération ; les deux se mettent en accord de se rencontrer régulièrement pour le but d'un apprentissage. Deuxièmement, les 'enseignants' ne sont souvent pas des professionnels, même dans les cas de cours particuliers. Le plus important est que l'apprenant joue un rôle beaucoup plus important que dans les contrats institutionnel et implicite : en tant que client ou contrepartie de son partenaire dans le but explicite d'apprentissage, il détermine et altère avec son partenaire la nature de leur collaboration selon ses besoins; ils décident ensemble leur projet et leurs activités — même dans les cours particuliers cela est également faisable, au moins l'apprenant peut expliciter ses besoins et ses demandes pour que l'enseignant projette telle ou telle activité.

L'impact du contrat de cours interindividuels sur l'apprentissage par l'adulte

Nous avons mentionné dans le chapitre IV 4 des difficultés particulières pour un alloglotte adulte d'apprendre la langue cible dans le milieu naturel. Dans cette partie nous prenons la perspective de l'impact du rapport apprenant-natif sur la qualité d'apprentissage pour comparer le contrat de cours d'échange contre les deux autres contrats, surtout celui implicite dans le milieu naturel, à l'aide d'un inventaire des facteurs contributifs dans cette

perspective.

Un filtre affectif bas

La 'face' est une notion subjective : il y a des apprenants adultes qui arrivent à se convaincre que puisque l'on (un natif inconnu et l'alloglotte lui-même) ne se connaît pas, cela leur fait rien s'ils parlent mal la langue ou commettent des erreurs stupides. Mais beaucoup d'apprenants ne réagissent pas de cette manière, pas sur le coup au moins.

La 'face' n'est pas simplement une question de présence ou d'absence ; c'est aussi une notion à degrés en proportion avec la liberté de parler et de faire sans causer de dommage à la représentation qu'a l'apprenant de son image chez l'autrui. Le degré est déterminé par le rapport interindividuel : c'est 'paradoxal' que lorsque le rapport est éphémère, la face est plus importante ; on ressent plus rassuré et avoir plus de liberté quand le rapport est plus stable, surtout quand ce rapport est convivial car 'il/elle me comprend.' La 'face' est beaucoup moins menacée au sein de la famille que devant des inconnus. Le rapport entre un alloglotte adulte et un natif dans le milieu naturel est souvent peu solide pour permettre une grande étendue de liberté de parler mal la langue. L'amour-propre pour une image respectueuse nous est si important qu'il nous coûte souvent cher de le protéger !

Dans les cours d'échange/particuliers, la définition commune de la situation dès le début stabilise le rapport entre les deux parties. L'objectif commun est un apprentissage efficace et heureux d'une langue étrangère. Cette explicitation permet aux deux parties de s'attendre avec plus de volonté à des étrangetés linguistiques, acquisitionnelles, comportementales et relationnelles. Elle présuppose une indulgence réciproque, mais surtout de la partie du natif, envers l'imperfection dans la performance linguistique ; cette indulgence réciproque est intériorisée et grandement baisse le risque d'endommagement de l'image égocentrique. Le filtre affectif descend au plus bas afin que les stratégies cognitives marchent avec une grande efficacité.

La sensibilité du natif

Le contrat de cours d'échange/particuliers garantit mieux que le milieu naturel une sensibilité du natif à la capacité langagière et aux besoins langagiers de l'apprenant non-natif. Même si le natif peut se révéler directif au début, l'alloglotte adulte, grâce à leur accord, peut exprimer d'une manière ou d'une autre sa demande de liberté sans engager la 'face' des deux parties et ainsi rappelle son partenaire natif de prêter assez attention à lui, l'apprenant, au lieu de verser ses connaissances linguistiques.

Cette sensibilité mène à des données de bonne qualité du type $i + 1$. Le fournissement de telles données est moins un savoir-faire à l'issue de l'entraînement professionnel qu'un don naturel chez chacun basé sur la sensibilité : tous les jeunes parents savent parler avec leurs enfants de telle manière que ceux-ci reçoivent de bonnes données langagières.

La sensibilité se dirige également vers les difficultés et les potentiels de l'alloglotte et permet au natif d'offrir de bon étayage aux moments propices.

La sensibilité sou-tend aussi l'encouragement généreux du natif qui alimente la motivation chez l'apprenant.

Du temps suffisant

Le temps est l'une des choses qui manquent aux apprenants dans le milieu naturel et parfois dans le milieu institutionnel, souvent à cause du nombre et de l'hétérogénéité de la classe. Pourtant le traitement linguistique pour un adulte est si exigeant qu'avoir du temps suffisant est un facteur très nécessaire.

Le temps suffisant accordé à l'apprenant est justement un autre avantage des cours d'échange/particuliers. On y trouve également une gestion flexible du temps selon les besoins et selon les stratégies en œuvre. Cette condition temporelle permet à l'apprenant de prendre charge de la partie de l'interaction dans sa capacité langagière, d'effectuer diverses activités cognitives, de constamment reconstruire son système d'interlangue et aussi de gagner de plus en plus de confiance en soi-même.

La cohérence de l'apprentissage

La stabilité du contrat dans les cours d'échange/particuliers a pour résultat la cohérence entre les objets d'apprentissage et donc des constituants du système d'interlangue. Les liens relativement pertinents entre ces constituants aident l'apprenant à gérer plus facilement le rapport entre les anciennes et nouvelles connaissances qui est le chaînon clé dans la construction de l'interlangue. Ils jouent un rôle bénéfique pour la mémorisation par association et à la reconstruction systématique de l'interlangue. La facilité de la régulation globale de la situation entre seulement deux personnes oriente l'apprentissage vers un équilibre entre les différentes compétences langagières : le savoir et l'utilisation de la grammaire, du vocabulaire dans la compréhension et l'expression. Rappelons l'histoire triste de la jeune femme qui veut assister à une classe de bas niveau pour apprendre à parler mais est renvoyée dans une classe à haut niveau de la littérature. Dans un rapport entre un individu apprenant —la partie faible en nombre et en qualification officielle de jugement— et un institut enseignant — la partie forte, les véritables besoins sont trop souvent négligés alors que la perte acquisitionnelle et affective est injustement dissimulée par le jugement de l'autorité et autoritaire. De l'autre côté, dans le milieu naturel, le changement de situations et de partenaire garantit mal la cohérence expliquée ci-dessus. Un natif/enseignant qui n'a aucune idée du répertoire du non-natif ne sait pas trop fournir de bonnes données ; ils essaient en bonne volonté d'être *facile* à comprendre. Toute proposition de variation ou de reformulation de la forme en question peut mal aboutir et est donc peu efficace.

L'usage efficace des stratégies

Il y a une variété de stratégies propices à l'apprentissage de la langue étrangère que l'interaction en milieu naturel ne permet pas même sous un 'contrat didactique'.

Une bonne appropriation des éléments phonologiques de la langue chinoise demande des exercices isolés sous l'étayage d'un natif car l'alloglotte lui-même souvent

n'entend ni des qualités prosodiques très subtiles qui lui sont inconnus ni la différence entre sa prononciation problématique et celle correcte. Ce n'est que sous un contrat didactique assez consistant que peuvent s'effectuer des exercices qui dépassent la simple imitation pour mettre en œuvre des activités comparatives et probablement répétitives, éventuellement grâce à des enregistrements ou des schémas de tons.

Les cours interindividuels, en raison de leur double objectif (la communication et l'apprentissage de langues) ainsi que du temps abondant que les deux partenaires se donnent, constituent un lieu très favorable à la réalisation du processus de décontextualisation - recontextualisation. Clarifions d'abord les notions. 'La décontextualisation consiste, pour l'apprenant, à focaliser et extraire de son contexte le segment (le plus souvent un mot) qu'il souhaite apprendre. (...) La recontextualisation est le chemin inverse. D'un point de vue psycholinguistique, elle apparaît comme une manipulation exercée par le locuteur sur le segment concerné. (...) cette manipulation, en tant qu'elle constitue une familiarisation du sujet avec une nouvelle forme linguistique, est en soi un facteur favorable à l'apprentissage.' (B. Py, Apprendre une langue dans l'interaction verbale, Bulletin suisse de linguistique appliquée, 63/1996, 11-23)

Voici un exemple concret dans un cours d'échange français-chinois. Au cours de son expression d'une histoire, l'apprenant du français hésite sur le choix entre les deux adjectifs 'neuf' et 'nouvel' même s'il les a utilisés maintes fois auparavant sans distinction ; évidemment les items concernés se trouvent dans la Zone Proximale. L'hésitation constitue une sollicitation d'aide au natif qui répond à l'appel en donnant des explications sous forme de données. Il demande ensuite l'apprenant de lui donner deux exemples selon ses explications. Les bons exemples de l'apprenant, même s'il les exprime tant bien que mal, prouvent qu'il a bien profité des données et trouvé de bonnes positions pour les deux items dans son système d'interlangue. À la sortie de cette séquence latérale assez longue mais réussie, les deux parties reviennent à l'histoire du début ; même dans le cas où ils n'arrivent pas à reprendre le fil communicatif, ils 'se promettent' d'y revenir dès que l'histoire revient à leur esprit — le rituel communicatif est respecté. Ainsi l'apprentissage non seulement demeure au sein des données en LC mais aussi s'enclasse dans la communication sous forme d'une 'clairière'. Tels processus de décontextualisation - recontextualisation sont assez nombreux dans les cours d'échange/particuliers alors qu'ils endommagent les conversations dans le milieu naturel car le but de communication fait que les natifs ne s'attendent pas à jouer le rôle de l'enseignant.

Un atout stratégique des apprenants adultes est la métacognition, portant soit sur la langue ou sur la méthode de travail. À cause du manque de temps dans le milieu naturel, d'une part, cet atout dans son état non automatisé ne peut pas s'achever, d'autre part, la tentative de sa mise en œuvre ralentit la compréhension et la production.

Sous un contrat de cours particuliers/d'échange, son fonctionnement accompli permet l'apprenant de contrôler la situation tandis que sa mise en scène répétitive accélère son automatisation.

Avec de la négociation, l'apprenant peut être autorisé à employer la stratégie 'malhonnête' qui consiste à prétendre de comprendre ce qu'il ne comprend pas ou pas complètement, ce qui simule d'une manière la période silencieuse chez l'enfant.

Compte tenu du petit nombre de pages, on fait l'économie de d'autres stratégies favorisées par la situation de cours d'échange/particuliers.

En résumé, il faut comprendre que savoir les stratégies est une chose, pouvoir les employer en est une autre. L'optimisation, la multiplicité et la flexibilité dans les choix de stratégies ne sont pas seulement une capacité individuelle mais aussi un résultat influencé par les conditions externes.

Le contrat de cours d'échange/particuliers promeut la voie à double sens entre la communication et l'apprentissage et par conséquent baisse largement le filtre affectif et permet une meilleure utilisation de stratégies qu'en milieu naturel ou institutionnel.

Faute des conditions objectives dans le milieu naturel, le natif n'est pas assez souvent à même de satisfaire les besoins de l'apprenant alloglotte en fournissant de l'étayage approprié; il faut changer de manière qualitative le rapport entre les deux parties pour matérialiser ces conditions indispensables.

Les défauts et les solutions

Comme toute d'autre façon d'apprentissage, les cours d'échange/particuliers ne marchent à merveille que quand toutes les conditions sont satisfaites.

Le risque de l'institutionnalisation du rapport

Quand le natif à cause de sa capacité langagière dans sa langue maternelle se prend comme expert dans tous les aspects, il y a le risque qu'il domine la scène en telle sorte que le développement de son apprenant alloglotte est étouffé. L'épanouissement de l'apprenant se fait remplacer par le versement de connaissances de l'enseignant. Par rapport aux attentes normales des cours prometteurs interpersonnels, un tel revenu est très décourageant.

Je rappelle l'idée de Matthey de l'intériorisation des aspects sociaux/interactifs dans les activités cognitives internes. Cette intériorisation se distingue du simple transfert de connaissances d'une partie à l'autre; elle implique la participation active mais appropriée du natif/enseignant pour stimuler au maximum les diverses activités cognitives de l'alloglotte/élève dans son entreprise d'apprentissage. C'est cette intériorisation au lieu du rôle directif qui constitue la nature et la qualité de l'étayage.

Le manque de moyens 'didactiques'

Malgré les conditions objectives favorables à la meilleure mise en place des stratégies dans le cas des cours face à face, le manque d'expérience, de moyens 'didactiques' peut amener à des résultats médiocres. Ces moyens 'didactiques' proviennent en effet des stratégies d'apprentissage, le but commun étant de promouvoir la cognition acquisitionnelle. Il faut d'abord savoir et ensuite s'entraîner ces stratégies. Cela ne vient pas facilement à tout le monde ou dans tous les rapports d'entraide.

Une solution et l'objectif final

Le choix de changer de partenaires ne répond pas toujours à l'espoir et encore moins résout le problème fondamental. Par contre, un entraînement méthodologique assez court mais efficace peut améliorer de manière qualitative la capacité de coopération de l'enseignant-apprenant.

Au lieu de, ou en complément de, créer encore plus d'instituts de langues qui ont souvent un but financier et n'offrent pas toujours une assez bonne qualité d'enseignement que promet leur réputation, ce ne serait pas, à mes yeux, une entreprise irréalisable de fonder des centres pour entraîner les apprenants des stratégies didactiques et coopératives qui sont nécessaires dans un rapport d'entraide de cours d'échanges. Ou pourquoi pas concevoir des produits didactiques dans cet objectif sous forme de manuel ou mieux encore de CD-ROM ?

Chacun dans la société est un enseignant potentiel de sa langue maternelle à une autre personne qui ne parle pas cette langue mais veut l'apprendre. Il suffit que les deux parties aient la mentalité d'entraide et sachent employer des stratégies appropriées d'étayage que l'apprentissage s'effectue et s'accomplit dans l'interaction, l'objectif même d'apprendre une langue étrangère ! C'est aussi dans cette mise en valeur de notre potentiel qui nous donne un peu plus de liberté, et c'est par le geste de s'échanger la valeur en chacun de nous dans la cause commune d'avancer que nous nous rappelons que nous ne sommes pas encore trop individualistes.

Chapitre VI L'analyse des cas particuliers : un cours d'échange et un cours particulier

Les 'contrats' et les caractéristiques des cours

Les 'contrats' de cours et les représentations de rôles

L'établissement du 'contrat' de cours particuliers entre C et Y

Dans un journal local à Lyon, Y, un natif de la langue chinoise, met une annonce d'offre de cours particuliers du chinois. Après quelques années d'expérience professionnelle dans le domaine d'enseignement de langues et en tant qu'étudiante en acquisition et didactique de langues étrangères au troisième cycle à l'université, Y veut mettre ses nouveaux acquis théoriques en pratique en donnant des cours du chinois et en même temps gagner de l'argent de poche.

C travaille dans le Consulat de l'Italie à Lyon et dans trois mois elle sera transférée à

vertu de la loi du droit d'auteur.

un poste dans le Consulat à Shanghai en Chine. Toute sa famille, son mari, ses deux filles (l'une au collège et l'autre au lycée), ira avec elle. Elle travaillera et vivra là-bas pendant à peu près quatre ans. C a plusieurs expériences de tels séjours professionnels dans d'autres pays: le Royaume Unis, l'Allemagne, la Brésil et la France (actuellement). Elle a l'habitude de communiquer avec des gens natifs dans leur langue. Elle connaissait déjà les quatre langues avant aller dans les pays, certaines mieux que les autres; elle affirme que ces langues ne sont pas difficiles pour elle puisqu'elles sont assez proches l'une de l'autre. Pourtant l'allemand ne lui plait pas: tout en rigolant, elle avoue 'L'allemand, je déteste.'

Le chinois et la culture chinoise, malgré la distance, et peut-être grâce à la distance, la passionnent. Elle est très motivée pour apprendre la base du chinois avant de fouler la terre de ce pays énigmatique. L'objectif de base est fonctionnel : elle veut apprendre des 'trucs' pour se débrouiller sur place — informer le chauffeur de taxi où elle veut aller, arranger la location d'un appartement avec un propriétaire, faire des achats, etc.

Elle contacte Y après avoir vu l'annonce dans le journal. Pendant le premier rendez-vous chez C, elles et le mari de C s'échangent des informations sur eux-mêmes, discutent sur le développement de la Chine, sa culture à longue date et la politique du gouvernement ; ils parlent également de la famille de C et leur vie pendant les séjours à l'étranger à cause du travail de C. Y pose à C des questions par rapport à l'apprentissage du chinois que cette dernière fera: les raisons, ses besoins et ses exigences particulières, etc. C répond à ces questions et exprime son envie d'aller tout de suite en Chine et de parler immédiatement la langue parfaitement.

C, et sa famille (y compris le petit chien Pharaon), est d'un caractère radieux mais non envahissant. Y de son côté sait bien écouter. L'ambiance est très conviviale. C exprime sa confiance totale en Y et lui confie la responsabilité d'arranger le programme d'apprentissage alors que Y invite C à expliquer ses nouveaux besoins et ses réflexions sur leur travail au cours de leur coopération. Elles discutent sur la langue chinoise, des langues européennes et les différences entre les deux. C apprend deux ou trois phrases courtes de salutation qui seront bientôt oubliées. Peu importe puisque le contrat est implicitement mais réellement signé. Avant de se quitter, elles arrangent quelques prochains rendez-vous (toujours chez C) qu'elles marquent toutes les deux dans les agendas. Puisque Y n'a pas de cours à la faculté et C a beaucoup de travail au consulat, les horaires sont choisis selon la disponibilité de C. Elles se mettent bien sûr d'accord sur la rémunération pour Y qui est un prix satisfaisant pour toutes les deux.

Au début les rôles que les deux personnes se donnent ne sont en fait pas identiques. Pour l'apprenant C, elle est élève client qui fera ce que l'enseignant lui demandera et Y est responsable de ses cours, c'est-à-dire de la programmation, des méthodes, du transfert des connaissances linguistiques et culturelles, puis de la correction, de la préparation des exercices et d'activités etc. Alors que pour l'enseignante Y, son élève client est d'une part la décideuse secondaire du processus d'apprentissage selon ses besoins, et d'autre part, la meneuse des activités particulières dans le cadre général de chaque cours qu'elle, l'enseignante, prépare selon des facteurs pertinents. Ses responsabilités majeures sont de proposer des activités de la meilleure qualité, autrement dit, des activités qui engagent le plus possible son élève au niveau cognitif et le mieux

possible dans le sens d'un apprentissage efficace et agréable.

L'établissement du 'contrat' de cours d'échange entre D et Y

La même personne Y affiche des petites annonces sur quelques campus des universités à Lyon pour trouver une personne française qui voudrait faire des cours d'échanges linguistiques. D, qui vient de finir sa maîtrise en mathématique et est en préparation du concours CAPES, lui répond. Le premier rendez-vous a lieu à une faculté de l'Université Lyon 1. Comme dans le cas de C et Y, ils discutent sur leurs futurs cours, et sur d'autres questions en général. Malgré la différence entre Y et D dans les niveaux de compétence langagière en leurs langues cibles respectives — celui de Y est avancé, celui de D est faux débutant, cela n'entraîne pas d'impression d'inégalité dans leurs statuts. La valeur professionnelle de Y dans le métier d'enseignement de langues est contrebalancée dans leur représentation commune de leurs rôles par les expériences académiques de D. Chacun joue à son tour le rôle d'élève et d'enseignant, et c'est l'entraide entre ces deux individus qui définit leur rapport.

Puisque notre intérêt est l'apprentissage du chinois, je précise seulement les informations linguistiques du côté de D. Celui-ci a suivi pendant quelques mois des cours de chinois en groupe auprès d'un enseignant d'origine chinoise. Il a beaucoup apprécié les connaissances sur les pensées chinoises que l'enseignant a intégrées dans les cours ; il s'intéresse généralement à la culture chinoise. Il tient une attitude assez positive envers le résultat des exercices rigoureux qu'il a eu sur l'appropriation phonologique, même s'ils l'ont ennuyé.

Il n'envisage pas d'aller en Chine pour un voyage ou pour une autre cause, mais son contact avec la langue et la culture cible et le premier fruit de ses efforts dans son apprentissage le motivent de continuer sur ce chemin.

Ainsi D et Y se mettent en accord de se rencontrer à peu près une ou deux fois par semaine, chaque fois deux à trois heures dont chaque moitié consacrée à l'une des langues, le chinois ou le français. Le lieu de cours est souvent chez D.

Les caractéristiques générales des cours

Les caractéristiques des cours particuliers entre C et Y

Du côté de l'enseignante Y, la préparation de chaque cours est soigneuse : des cartes de caractères fournies de transcription phonétique et de sens sur l'envers, des comptines pour entraîner la perception et la production des éléments phonologiques, des textes destinés à la stratégie pragmatique (parce que C se penche trop sur le savoir explicite), des images de marchandises quotidiennes pour effectuer des conversations simulées d'achats, etc. Elle met en place des stratégies variées d'étayage et de présentation d'informations selon les caractéristiques linguistiques et selon la performance de D dans le cours précédent. Par exemple elle préfère induire son élève à découvrir pour elle-même la syntaxe chinoise, à la présenter directement : elle met les trois cartes des caractères 'moi', 'acheter' et 'pomme' côte à côte, qui constitue une phrase simple

‘J’achète des pommes.’ Elle la prononce tout en employant des gestuelles et l’image de pommes. Ensuite, elle remplace la carte ‘moi’ par celle du caractère ‘toi’ et ‘pomme’ par ‘quoi’; elle prononce la nouvelle phrase avec une intonation montante tout en rajoutant la carte de la marque interrogative. C semble confuse, ce qui est bien normal car dans ces phrases elle n’a rencontré que le caractère ‘moi’. Y donc réduit la difficulté en remplaçant le mot de question ‘quoi’ par ‘paire’ et prononce cette nouvelle structure interrogative avec une intonation montante. Ensuite, elle revient sur la première question et fait comprendre à C qu’elle doit faire un choix entre les deux fruits. Tout ce processus se déroule en la langue cible de C. La règle grammaticale est assez rapidement comprise et C verbalise sa réponse à la question ‘Qu’est-ce que tu achète ?’ en manipulant les cartes.

Pour C qui s’attendait à des cours sérieux, de telles méthodes sont assez amusantes parce qu’elles provoquent l’apprenant à s’employer activement leur capacité cognitive dans une exploration efficace de la nature de la langue cible. Pourtant, comme C dit avec des regrets, ‘Ta méthode marche très bien pour connaître et comprendre de nouvelles choses, mais cela n’aide pas à les mémoriser.’ En effet, la mémorisation pose un tel obstacle qu’à un moment donné, toutes les deux sont un peu découragées — C ne se souvient parfois de rien du cours précédent malgré sa compréhension très satisfaisante. Cette situation améliore d’un rythme modeste quand Y arrange des activités qui visent à donner des contextes linguistiques variées et simples à des formes déjà rencontrées.

Ce problème de consolidation des acquis est partiellement dû à la négligence de Y dans ses stratégies d’étayage mais peut-être aussi à des facteurs personnels comme le travail professionnel chargé ou à l’âge. Sinon le choix d’abandonner l’apprentissage de l’écrit à cause du manque de temps et d’énergie ferme-t-il un accès important pour faciliter la mémorisation ? Par rapport à D qui apprend à tracer les caractères dès le début et ainsi possède un répertoire associatif écrit-son-sens, C semble manquer d’appui mnémonique. Comme on verra plus tard dans les deux corpus, D recours assez souvent à l’écrit pour des buts variés alors que C doit se contenter de répétition et des notes en système Pinyin et en langue maternelle.

La raison existe probablement aussi dans la stratégie choisie par C. Elle s’appuie largement sur ses notes pour récupérer les informations et refuse une stratégie alternative proposée par Y car pour elle les notes seront utiles quand elle se trouvera en Chine. D’autre part, elle s’attache tant à la forme qu’elle ne semble pas réagir aux informations contextuelles et paraverbales. Elle est également très sérieuse quant à l’exactitude de la prononciation des tons : l’autorépétition et l’autocorrection sont des événements continuels. La stratégie métacognitive est prépondérante chez C : elle prend le temps pour découper toutes les données en caractères monosyllabiques, très souvent verbalise cette déduction en français ou en italien et elle explique parfois pourquoi elle utilise telle ou telle façon. Elle tient beaucoup à ses stratégies qui la rassurent et refuse d’essayer autres choses.

Le manque de temps à cause de son travail chargé au consulat est sûrement un facteur négatif dans son apprentissage mais c’est surtout ce manque de variété et de flexibilité dans ses stratégies qui rend l’apprentissage coûteux malgré l’efficacité momentanée et la gaieté pendant les cours. Les stratégies que C met en œuvre, bien qu’elles soient assez multiples, révèlent toutes une intention particulière — de savoir

clairement tout ce qui se passe.

Y commence à s'inquiéter de ses problèmes tandis que C semble très contente des cours. 'Ces deux heures de cours sont la meilleure chose de ma journée,' elle avoue. En plus, elle a noté tant de choses !

De temps en temps C fait des remarques qui sont majoritairement positives sur l'efficacité d'une méthode ou sur la performance d'elle-même ou de son enseignante ; elle explicite aussi ses difficultés particulières.

Le rapport entre C et Y a des facettes différentes. Il est de nature enseignante – élève bien entendu mais aussi prestataire d'un service – cliente ou encore la facette par rapport à l'âge puisque leurs cours impliquent une assez large partie de discussion sur les cultures et les connaissances du monde. Cette dernière facette enrichit l'interaction entre les deux parties et équilibre leurs statuts par des échanges de pensées. La première facette définit proprement les rôles de chacune dans les activités d'apprentissage. La deuxième particulièrement contrebalance l'influence de la partie experte sur sa cliente : celle-ci garde une indépendance dans ses choix de stratégies et refuse d'accepter les propositions professionnelles de sa prestataire de service. La nature 'commerciale' du contrat de cours particuliers peut donc endommager l'apprentissage par la difficulté de mise en accord sur des aspects importants de l'apprentissage.

Les caractéristiques des cours d'échange entre D et Y

Par rapport à la situation d'apprentissage dans le cas de C, le contrat d'entraide entre D et Y témoigne d'une assez grande évolution dans la sensibilité chez les deux parties à l'état d'interlangue de leur partenaire et dans les stratégies d'étayage mises en place.

Au début du contrat, Y adopte une démarche unique et traditionnelle d'*enseigner* une langue étrangère, c'est-à-dire de démontrer une règle linguistique et la fait appliquer par son partenaire. Les données ne sont pas basées sur la considération de la contrainte de la capacité langagière de l'apprenant mais correspondent étroitement aux nécessités textuelles — l'apprenant D, puisque adulte, peut et doit apprendre ce qu'il lui faut. Au fur et à mesure, Y devient plus sensible à l'état de l'interlangue et D et à ses façons d'apprendre. Elle commence à fournir des données plus appropriées pour réduire le coût auparavant élevé de l'apprentissage dans les perspectives à la fois cognitive et affective (le découragement par les difficultés par exemple). Au niveau interactif, elle n'impose plus mais tolère une grande liberté de choix à D.

Ce changement du directif vers l'étayant décide le développement et la nature des cours.

Je fais économie des détails des stratégies mises en place par D et Y puisque c'est ce que je présenterai dans la partie II.

Les conditions d'enregistrement et les choix de corpus

Les conditions d'enregistrement

Avec la permission sans hésitation de la part de C, j'ai pu faire des enregistrements de quasiment tous les cours qui ont eu lieu ; D m'a accordé également son consentement pour enregistrer le dernier cours.

L'appareil d'enregistrement est silencieux, très petit et non voyant. D'autre part, grâce à la convivialité établie depuis le début, les cours poursuivent naturellement sans être influencés par les enregistrements.

Les principes de choix de corpus

Les deux corpus à présenter ici sont choisis parmi une douzaine et sont assez représentatifs des activités habituelles pendant les cours. Entre les deux corpus, je choisis à analyser celui de cours d'échange pour deux raisons dont l'une est la contrainte du nombre de pages. L'autre est mon intention de promouvoir les cours d'échange basés sur le principe d'entraide qui combine, à mes yeux, de la meilleure façon les objectifs principaux des apprenants, i.e. de communiquer avec des natifs, d'apprendre la langue cible et/ou de s'acculturer. Les cours d'échange ont surtout un grand potentiel chez tous ceux qui peuvent et veulent consacrer du temps mais pas d'argent à apprendre une langue étrangère et préfère apprendre cette langue en la vivant tout en contrôlant le coût acquisitionnel aux niveaux temporel, cognitif et affectif.

Les conventions de transcription

Nous devons ajouter un mot sur les conventions de transcription. À cause des particularités phonologiques et graphiques de la langue chinoise, la transcription des corpus s'avère difficile et complexe. Pour obéir le mieux possible à ces particularités et l'état de l'interlangue des apprenants par rapport à la norme linguistique, j'utilise quatre systèmes écrits pour la présentation. D'abord la transcription en Pinyin, le système officiel de transcription en Chine. La police pour cette transcription est lettres majuscules suivies de chiffres qui marquent les tons ; la couleur rouge indique une erreur de prononciation. Le deuxième système est en caractères chinois ; il est suivi d'un troisième qui est une traduction mot à mot et ensuite un quatrième qui est la traduction libre. La transcription phonétique aux cas de nécessité de précision est faite selon le système SAMPA (Speech Assessment Methods Phonetic Alphabet)

Voici l'inventaire des conventions de transcription :

JIN4	Majuscule pour la transcription en Pinyin, le système chinois de transcription ; Chiffres pour les tons
NI3'	Chiffre suivi d'une apostrophe pour une variété de ton ou pour une prononciation problématique du non-natif
MAIS	Mot français en majuscule pour l'accent tonique
PENG2YOU3'	Transcription Pinyin en gras pour l'accent tonique
TIAN	Couleur rouge en Pinyin pour une prononciation problématique
<tu - travail - bien – INTER>	Traduction mot à mot du chinois en français
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
/\	Combinaison d'intonations
.	Interruption courte d'une seconde environ
..	Pause de deux secondes environ
...	Pause de trois secondes environ
(x sec)	Pause de x secondes
§	Enchaînement rapide
:	Allongement d'une syllabe
(R)	Rire
(?...(faible))	Énoncé incompréhensible parce qu'il est trop faible
[@]	Transcription en SAMPA
[?@:]	Interrogatif pour un son non définissable
[\$]	Son onomatopéique
<u>c'est ça</u>	Soulignage pour le chevauchement
!	Interruption soudaine

Les observables dans un cours d'échange — le corpus '□□□□□ ? □□□□□□□□ ?' ('Tu vas bien ces derniers temps ? Tu bavardes avec des amis ?')

Les phénomènes cognitifs et stratégiques d'apprentissage de la part de D dans la perspective collaboratrice

Au moment de panne

Expliciter son état de compréhension

Verbaliser son incompréhension par une prise

Le tour 68 : BENGYOU . eh::: ...

D extrait un item 'PENG YOU' ('ami') qu'il ne reconnaît pas, le répète et essaye de le décrypter. La simple prise et un 'eh' suffissent pour baliser l'endroit où il a besoin d'aide.

Verbaliser le problème avec une prise suivie d'une structure contenant la négative BU :

Le tour 4 : JIN / JIN/ ...**BU**/

L'énonciation de 'BU', la négative, révèle la première tentative claire de D de verbaliser un problème de compréhension. 'BU' est un bon commencement syntaxique d'une phrase pro-drop avec la négative précédant l'élément qui porte la négation. Faute d'exemplaire dans les données et de repère immédiat dans son interlangue, il s'arrête avec 'BU' et se contente de répéter l'item problématique dans son tour suivant.

Le tour 78 : NÜ / . eh **BU MINGBAI** eh NÜ

non –comprendre

Même si la simple répétition de la donnée suffit pour thématiser un problème, comme dans le tour 4, D prend l'instar de la donnée 'MING BAI' ('comprendre') dans le tour 17 (ou dans ses notes ?) pour expliciter pleinement et grammaticalement sa difficulté. D démontre sa capacité de manipuler les savoirs dans son répertoire pour combiner les données en précédant la négative à une donnée présente dans l'interaction. Grâce à la modération de difficulté des données ($i + 1$) et aux occurrences riches de réapparition de certains éléments linguistiques, D réussit à avancer son interlangue avec une assez grande efficacité.

Du tour 4 au tour 78, le savoir explicite de l'emploi de 'BU' est sur le chemin de complétude et d'automatisation à travers la verbalisation des problèmes de compréhension.

Les tours 120 et 122 : KE / **BU** (faible)...KE .. KE

Cette fois-ci, D consolide son acquis en reprenant la même démarche d'explicitation que dans le tour 78. Il est logique d'imaginer que la partie non reconnaissable après la négation est l'énoncé 'MING BAI' ('comprendre') ; il vient de l'utiliser dans le tour 118.

Verbaliser sa compréhension

Face à un item problématique, D non seulement thématise la partie de l'item qu'il ne comprend pas mais il également informe Y quel élément ne lui pose pas de problème. Voici deux exemples :

Le tour 118: SHANG / eh **MING . MINGBAI** SHANG

monter - comp- - comprendre – monter

('Monter' ? Eh, je comprends 'monter'.)

Notons que malgré le balbutiement sur le mot 'MING BAI' ('comprendre'), l'énoncé de D est syntaxiquement correct comme une phrase pro-drop de structure V-COD (complément d'objet direct).

Le tour 124 : XUE / ehen .. NI XUE

étudier - toi- étudier

Étudier. Tu étudies.

À la question de Y en chinois 'MING BAI MA.. SHANG XUE ?' ('(Tu) comprends l'expression 'aller à l'école' ?'), D ne donne pas une réponse du type oui ou non. D'une manière assez étonnante, il reprend d'abord la partie qu'il reconnaît dans l'item en question et donne ensuite un exemple sous forme d'une phrase réduite : 'NI XUE' ('Tu étudies.'). D'une part, cette exemplification a une fonction interactive, c'est de répondre positivement à la question de son interlocutrice. D'autre part, elle démontre le niveau acquisitionnel de la syntaxe réduite sujet-prédicat et de l'élément 'XUE' chez D : il a appris le verbe et il peut l'intégrer assez librement et instantanément dans ses propres énoncés.

Mettre en séquence les éléments problématiques à thématiser : tours 66 et 68

Sur l'item 'NÜ PENG YOU' ('petite amie'), D effectue trois extractions. La première 'NÜ3'TONG2' est problématique car il n'arrive pas à reproduire la deuxième et la troisième syllabes. Cette tentative tout de suite donne place à une deuxième localisation de son attention qui est l'élément plus court : NÜ3 ('féminin'). Celle-ci est de nouveau abandonnée après la répétition de l'item complet par Y ; D extrait sur un troisième coup 'PENG YOU' ('ami') qui est à la position finale. Ce n'est qu'après avoir résolu le problème compréhensif de 'PENG YOU' qu'il revient sur le tour 78 à 'NÜ3' selon le besoin communicatif et balise sa difficulté par une formule parfaite (du type 'pro-drop'). L'extraction flexible d'éléments problématiques et la stratégie de les thématiser un par un devraient bénéficier le traitement des données dans la mémoire : plus tard dans le même corpus D intègre l'item 'PENG YOU' dans son propre énoncé.

Répéter pour solliciter de l'aide et pour traiter l'information : tour 112

Y : WO2YOU3' HEN3'DUO1 KE4 (6 sec) HEN3'DUO1KE4 hmm

□ □ □ □ □ □ □ □

moi –avoir –très- beaucoup-cours très – beaucoup –cours

J'ai beaucoup de cours. Beaucoup de cours.

D : (expression confondue) KE4 / . KE4

Dans l'échange constitutif de deux tours de parole 111 et 112, D rencontre apparemment une difficulté de compréhension : il montre une expression confondue. Après la répétition de Y de la deuxième partie de sa phrase, D localise le problème par deux répétitions de l'élément inconnu dans la position finale. Ce geste est présenté à la fois à lui-même et à son interlocutrice. D'un côté, il essaye de positionner l'item dans son interlangue, et de l'autre côté, il y a cette implication interactive de sorte que s'il résout le problème par lui-même, c'est tant mieux, car dans le cas contraire son interlocutrice va l'aider à clarifier la question — il n'y a pas de question que Y refuse cette responsabilité puisqu'il a mis sa difficulté sur la table. Y en effet tout de suite fournit son étayage par une

contextualisation simple et par des répétitions.

Au moment de la compréhension

Extérioriser l'activité de compréhension par la répétition

Sur le tour 96, D reprend l'énoncé de Y qui ne lui pose pas de problème de compréhension mais qui exige un certain laps de temps pour le traitement nécessaire. Cette sorte d'extériorisation de l'activité compréhensive de l'intérieur est propice chez un apprenant au niveau débutant sous un contrat de cours face à face. Il ne faut pas sous-estimer cette geste car il s'agit d'une stratégie à double fonction. Elle rend le traitement de données plus explicite à l'apprenant lui-même et constitue simultanément une demande forte de temps au natif/enseignant. Bien sûr dans la perspective didactique, elle permet également à celui-ci de connaître mieux la nature du système d'interlangue de l'apprenant et d'y réagir de manière encore plus appropriée.

Faire des hypothèses sur les nouvelles connaissances

Sur les deux tours 148 et 150 D demande à Y de lui donner l'expression en chinois pour dire 'parler avec'. Y lui donne le mot-composé 'LIAO TIAN' qui se traduit littéralement en 'bavarder-ciel', c'est-à-dire, de bavarder est de parler des sujets aussi vastes que le ciel. Un malentendu se cache dans la non-corrélation exacte entre la demande de D et l'offre de Y : le problème est sur la préposition 'avec'. La préposition 'avec' en chinois, 'HE', suivi de son complément se place devant le verbe. Donc la phrase en question 'Est-ce que tu bavardes avec tes amis ?' se traduit de la sorte :

NI HE PENG-YOU LIAO-TIAN MA ?

□ □ □ □ □ □ □ □

toi -avec -ami -bavarder -INTERR

L'item donné par Y à la demande de D ne contient pas la préposition 'avec', ce qui est à l'insu de D. Par conséquent, celui-ci sur le tour 162 fait l'hypothèse d'une corrélation 'LIAO' = 'bavarder' et 'TIAN' = 'avec'. À cause du malentendu sur la préposition, D matérialise un traitement syntaxique avec son savoir sur la structure de sa langue maternelle ou sur une autre langue dans son répertoire.

L'infirmité de cette hypothèse par Y sans correction relance D dans un traitement de l'item en question. Ce qui l'amène sur le tour 164 à reconnaître la forme 'TIAN' qui est en fait dans son répertoire.

On constate deux phénomènes particuliers ici. Le premier est l'instabilité du système d'interlangue : l'impact d'une nouvelle forme ('LIAO') peut contaminer une forme connue ('TIAN') et accroître la difficulté d'apprentissage. Le second est que dans ce cas un étayage modeste, c'est-à-dire qui ne cherche pas à tout faire pour l'apprenant, donne plus d'intérêt à la construction de la compétence et à la reconstruction de l'interlangue par l'apprenant lui-même. L'important pour l'enseignant est moins de donner du savoir que de faire construire.

Mettre en valeur son propre jugement de pertinence communicative et acquisitionnelle

La distinction chez D de la valeur des données est assez autonome, ce qui est probablement une caractéristique générale des cours d'échange. Face aux données qui ne l'intéressent pas, D met sur place une stratégie interactive d'éluder ces données. Cela ressemble à la stratégie courante chez l'enfant de se joindre à un groupe et prétendre qu'il comprend ce qui se passe même quand ce n'est pas le cas.

Négliger la métalangue:

Par exemple, l'explication métalinguistique donnée par Y ne lui constitue pas une valeur à thématiser, malgré le fait que Y la répète. L'attention de D se fixe sur le contenu du message, le reste des énoncés de Y servant du fond d'information qui plutôt aide la compréhension que la brouille. Ainsi il se contente d'une compréhension floue de l'explication métalinguistique et de répondre avec un simple 'hmm' à Y. (Cf. les tours 14, 16 et 18)

Choisir l'objet d'apprentissage

Entre les deux formes synonymiques de 'SHANG XUE' ('aller à l'école') et 'SHANG KE' ('aller en cours') étalées sur les tours 109~133, D abandonne la deuxième forme pour traiter la première puisqu'il comprend 'XUE', malgré les efforts de Y de corréler les deux formes. Dès qu'il comprend le sens de la réponse de Y à sa question, D passe au suivant pour poser à son interlocutrice une autre question.

Ce choix doit être respecté puisqu'il correspond à l'interlangue de l'apprenant et que l'intérêt du natif n'est pas d'imposer son enseignement mais d'étayer l'apprentissage d'une manière autonome du non-natif. La vigilance contre l'abus de l'autorité optimise l'apprentissage en réduisant le plus possible le coût acquisitionnel et en redonnant à l'apprentissage la vertu d'être une exploration et une découverte.

Sur les mêmes tours se cache un autre choix plus implicite de l'objet d'apprentissage, celui entre 'XUE' et 'SHANG XUE'. La signification de 'XUE' est 'étudier, apprendre' et est un verbe quand il s'utilise seul ; mais 'XUE' ne peut pas remplacer 'SHANG XUE' dans le sens de 'aller à l'école'. D, qui verbalise sa compréhension des deux constituants de l'expression 'SHANG XUE' sur deux tours assez loin (118 et 124), insiste sur le constituant unique 'XUE' et élude l'effort de Y avec un 'ok'.

Garder le fruit

Le double objectif du contrat des cours d'échange suppose une vigilance à conserver le fruit des efforts d'apprentissage.

Noter les caractères

Les fonctions de l'écrit sont multiples pour D : il consolide la reconnaissance du rapport entre les trois éléments de la forme graphique, la forme acoustique et le sens, et donc aide la mémorisation par association. Il réserve un répertoire disponible à consulter pour le réemploi plus tard au cas où le repérage dans la mémoire échouerait. Sur ce

dernier point je souligne que D n'est pas dépendant des notes qu'il fait, comme dans le cas de C ; il semble que son attention est non seulement sur le traitement pour comprendre mais également sur le traitement active pour intégrer une forme dans son interlangue. Il a beaucoup moins de difficulté de mémorisation que C.

De plus, ses notes sont principalement en caractères alors que celles de C sont en lettres en système PINYIN. Le premier type est plus efficace à la fois dans la perspective mnémonique et dans le but d'une acquisition complète et équilibrée, puisque les caractères donnent un appui à l'apprentissage de cette langue phonologiquement trop étrangère.

Garder les items plus longtemps dans la mémoire de travail

Le tour 76 démontre cette stratégie d'apprentissage de D. Même quand son interlocutrice ratifie sa bonne compréhension de la donnée, D répète encore une fois l'item à quoi il a consacré des efforts. Cette répétition sur l'avant scène dissimule un travail de consolidation de l'acquis par un ancrage plus clair de la donnée dans l'interlangue.

Les efforts de garder le fruit acquisitionnel risquent parfois de primer sur les échanges de messages. Il faut que l'enseignant intervienne à ce moment pour réorienter l'interaction vers un équilibre entre les deux objectifs de cours : l'apprentissage de la langue et la communication en cette langue.

Au moment de la production

Se mettre en vigilance par rapport à la fidélité de la forme au sens

Au tour de 46, après sa réponse à la question de Y, D revient par lui-même sur la forme de sa production. Il répète sa réponse 'BU CUO' qui est parfaitement prononcée et fournie de sens à un natif du chinois : 'pas mal'. Ensuite, il extrait l'item monosyllabique précis 'CUO' dont il soupçonne l'exactitude et il fournit à son interlocutrice le sens en français qu'il veut exprimer : 'beaucoup'. Évidemment, il y a un désaccord entre la forme 'CUO' signifiant 'mauvais/mal' et son message communicatif. Puisque Y néglige son énoncé 'beaucoup', il réessaye de prononcer le syllabe en question avec une combinaison consonne-voyelle inexistante en chinois et puis avec une autre syllabe différente qui renvoie à un autre item présent dans son interlangue. Toute tentative a échoué ; enfin, il recourt à l'écrit en traçant le caractère sur papier, ce qui résout immédiatement le problème épineux à l'oral.

Les trois formes 'CUO' (mauvais/mal), 'ZUO' (travail) et 'DUO' (beaucoup) se trouvent tous dans la Zone Proximale du Développement et elles sont problématiques à cause de leur rapport flou l'un par rapport à l'autre dans l'interlangue issu de leur ressemblance phonologique. L'énoncé aisé de D au début aurait pu passer sans se faire apercevoir et donc constituer un malentendu dans la communication et provisoirement éliminer la bonne forme dans l'interlangue. C'est la nature forte du contrat, notamment la tolérance au terme du temps, qui permet l'alloglotte de se servir librement de sa vigilance envers le code, envers la fidélité de la forme à sa pensée.

Le tour 46 représente deux aspects caractéristiques des cours d'échange sous le

contrat que nous avons défini : du côté cognitif, l'apprenant activement se prend la responsabilité de gérer le rapport entre deux ou plusieurs formes dans son système d'interlangue ; du côté interactif, il est donné et se donne une grande liberté de faire usage de la ressource humaine sur place. Dans ses activités d'auto-répétition, d'essais, de prise du temps, de recours à l'écrit, D en quelque sorte fait attendre son enseignante pour qu'il trouve la solution. Non seulement est-il en plein milieu d'un travail cognitif et métacognitif mais aussi fait-il une tentative pour montrer son problème à Y et lui solliciter ainsi de l'aide. Autrement dit, sa verbalisation du fonctionnement intérieur d'une part, l'aide à expliciter à lui-même les formes et la distinction entre elles, d'autre part, donne des indices importants à son interlocutrice de son état d'interlangue pour que celle-ci puisse fournir de l'étayage approprié et profitable sur place ou dans les étapes suivantes.

Cette sorte de séquences de négociation et de recherche de la bonne forme sur un temps généreusement donné favorise l'apprentissage et l'acquisition de la langue mieux que le milieu naturel ou institutionnel. Si l'on corrèle l'intensité faible de communication dans les corpus au niveau débutant de D, on ne jugerait pas trop précipitamment que cette attention sur le code est au détriment de la communication.

S'exprimer en langue cible quand possible

En effet, un filtre affectif bas, l'automatisation au fur et à mesure du contrôle des formes et l'objectif de communiquer ses pensées donnent à l'apprenant la capacité et l'envie de se servir de ses acquis dès possible (le tour 134 par exemple). Dans le cas de D, il s'exprime en chinois même aux cas où son interlocutrice lui communique en français. Telles réactions de D dans les tours 158 et 160 sont bien intéressantes et surtout encourageantes.

Construire une nouvelle structure syntaxique en suivant pas à pas les indices du natif et en mobilisant activement sa capacité de traitement

Les échanges entre les tours inclus 168 et 179 peuvent servir d'un bon exemple de la coopération typique entre un natif et un non-natif sur une construction syntaxique dans les cours face à face d'échange. J'analyse ces tours de paroles en trois étapes distinctes.

Étape1 : la présence de la plupart des éléments et l'ordre des mots en la langue maternelle

D	168 □□□ Toi-bavarder	170 □ avec	172 □ □ □□ avec-avec-ami
Y	169 Indice : rajouter la préposition 'avec'	171 Indice : Avec qui ?	173 Confirmation : correct

Étape2 : la déconstruction du premier ordre des mots et du syntagme prépositionnel

D	174 □□ ami		176 □□ □□ □□ bavarder-ami -ami	
Y		175 1. Confirmation□ □ □□ avec-ami 2. Indice : 'et puis ?'		177 Indice : [h], la consonne de la préposition 'avec'

Étape3 : la reconstruction du syntagme prépositionnel, de l'ordre des mots en la langue cible et le rajout de l'interrogative ; l'oubli du sujet

D	178 □□□□□ □ □□ Avec-ami-bavarder-(ciel)-INTERR ?		
Y		179 confirmation : correct ; amélioration en rajoutant le sujet : □ □ □□ □□□ Moi-avec-ami-bavarder.	

Pour poser sa question, D commence avec une structure canonique sujet – verbe : Toi-bavarder. Y, partant de la logique sémantique du verbe 'bavarder', donne à son interlocuteur l'indice de rajouter un syntagme prépositionnel (SP) ; elle lui fournit la donnée 'avec' à l'écrit sur le tour 169. D suit les indices et construit correctement le SP : avec-ami. La réaction positive de Y sur le tour 173 n'est pas la réponse à la question de D dans la perspective communicative mais une simple confirmation de la bonne construction langagière de D sur le tour précédent. Ce fait est évidemment compris par D ; il continue à arranger sa phrase. Dans l'Étape 1, D montre une tendance d'utiliser l'ordre des mots de sa langue maternelle selon lequel le verbe précède le SP.

La confusion entre les éléments linguistiques sur les tours 174 et 176 démontre un traitement actif de la part de D. D'abord, il reprend uniquement 'ami' en laissant tomber la préposition 'avec', ce qui est corrigé par Y par une reformulation 'avec-ami'. Malheureusement D néglige cette reformulation et sur le tour 176 postpose 'ami' directement derrière le verbe 'bavarder'. Il non seulement reprend le mauvais ordre des mots dans l'Étape 1 mais aussi déconstruit la bonne structure du SP fraîchement apprise. L'étape deux semble très problématique.

Sur le tour 177 Y donne à son interlocuteur un indice très discret : la consonne [h] de la préposition 'avec'. D le remarque, en prend conscience —'eh' sur le tour 176— reprend le mot 'avec' pour construire correctement pour la deuxième fois le syntagme prépositionnel (SP) 'avec-ami' qui est suivi du verbe 'bavarder'. Cette auto-correction incroyable portant à la fois sur l'ordre des mots de la phrase et sur la construction du SP est ratifiée avec enthousiasme par Y. Ce n'est pas la fin. D n'a pas oublié son objectif communicatif initial, ce qui est de poser une question à Y. Sans se relâcher, il rajoute avec accent fort l'interrogative 'MA1' et auto-corrige immédiatement le mauvais ton de 'MA1' à 'MA5' !

Un mot sur l'auto-correction de l'ordre des mots. Cette démarche vers la norme est

rendue possible par deux facteurs : le commencement avec la préposition 'avec' sur le tour 178 en réaction de l'indice de Y sur le tour 177, et un autre indice proprement sur l'ordre des mots sur le tour 175. D et Y, tous les deux montrent une grande sensibilité à la performance de leur partenaire, ce qui s'avère primordial dans la construction coopérative des nouveaux acquis.

Les phénomènes stratégiques d'étayage de la part de Y

Manipuler les données

Fournir des données à la demande de D

C'est l'étayage le plus ordinaire qu'un natif puisse offrir au non-natif. Les données à la demande sont très importantes pour un apprenant au niveau débutant puisque son interlangue est encore trop restreinte ; dans l'interlangue de cette étape, le rapport entre la forme et la pensée est unique : un sens correspond à une forme singulière ou à aucune forme du tout. La donnée fournie par le natif à la demande du non-natif donne souvent la seule possibilité à ce dernier d'exprimer ses pensées et ainsi effectuer sa partie de la communication. Voici un exemple.

106. D : ehm ::: ...NI::eh ... NI TZUO4 :: eh . GONG / GONG :: eh: ...

□ □ □ □ □

toi - toi - faire - (forme incomplète du mot 'travail')

107. Y : GONG1ZUO4 /

□ □

travail

D : GONG1ZUO3' : MA5/

□ □ □

travail - INTERR

Ou encore cet exemple

D : BU2CUO4 . CUO1/ beaucoup / CUO4

pas – mal mal mal

Y : eh ...eh / . ah . CUO4 ou ZUO4 /

Y fournit ici deux formes en comparaison parce que D signale que CUO ne correspond pas à ce qu'il veut dire. Même si les choix offerts par Y sur ce tour visent mal, le fait de donner deux ou trois formes dans la Zone Proximale aiderait l'apprenant dans son arrangement par association des éléments dans son interlangue.

Fournir des données pour enrichir l'interlangue de l'apprenant

Sur les derniers tours de notre corpus, après avoir aidé D à régler un problème dans sa

production, Y revient à répondre à la question posée par D : Est-ce que tu bavardes avec des amis ? La réponse positive et complète intègre un élément que D vient d'apprendre, i.e. 'avec-ami-bavarder', et s'étend à inclure une nouvelle donnée que Y juge très intéressante et non pas difficile. Il s'agit d'un syntagme verbal (SV) 'regarder-électrique-ombre' qui veut dire 'regarder des films'.

Ainsi à la sortie d'une séquence sur le code, Y reconduit l'interaction à la communication et repart du besoin communicatif pour aider D à élargir son interlangue.

Fournir des données comme le fond d'apprentissage

Y fournit à D de différentes formes compréhensibles du même sens comme dans ces tours suivants :

D : MA3'MA1HU1HU1 / . eh ::

cheval-cheval-tigre-tigre

Couci-couça.

Y : BU4HEN2HAO3'

□ □ □

non-très-bien

Pas très bien.

D : ...BU1HEN2HAO4

□ □ □

non-très-bien

Pas très bien.

Y : BU4HEN2HAO3' . KE3'SHI4 . YE3'BU2HUI4

□ □ □ □ □ □ □

non-très-bien - mais - aussi – non – mal

Ni très bien, ni trop mal.

Par rapport aux nombreuses thématizations des items inconnus, cette extension de l'idiome 'MAMAHUHU' est plus compréhensible à D. Cette sorte de données sont tout d'abord encourageantes à un débutant qui se heurterait partout dans le milieu naturel à des murs de données incompréhensibles ; elles sont aussi importantes en terme de quantité et de qualité des données compréhensibles.

Fournir le temps de traitement au non-natif par la répétition des données problématiques

Il faut avant tout souligner que le temps généreux ne correspond pas nécessairement à un bon résultat acquisitionnel. Il faut aussi et d'abord que la donnée thématisée se trouve dans la Zone Proximale. Quand ce n'est pas le cas, comme le 'ZUI JIN' dans le tour 3, l'item thématisé exige un trop grand effort. Par rapport à l'appropriation plus naturelle et

donc moins coûteuse des formes dans la Zone Proximale, cet apprentissage risque d'alourdir les cours et réduire leurs qualités acquisitionnelle et communicative.

Mais quand l'enseignant juge précisément le statut d'un item par rapport à l'interlangue de l'apprenant, le temps accordé et l'étayage sous forme de rappel par la répétition sont souvent récompensés par l'activation de l'item dans l'interlangue. C'est ce que l'on peut témoigner dans la séquence 'Ta petite amie va bien ?', notamment sur les tours 78~82. sur le tour 78, D extrait l'item 'NÜ' ('féminin') qui lui pose problème et verbalise ce problème en une phrase complète. Sur le tour 79, Y répète par exprès partie de l'énoncé de D 'BU MING BAI' ('(Tu) ne comprends pas?'), ce qui est immédiatement complété par D par sa sixième répétition de 'NÜ' dans cette séquence. Donc sur les tours consécutifs de 79 et 80, l'enseignant et l'apprenant effectuent en collaboration une deuxième verbalisation du problème. Grâce à ces activités intenses de traitement, quand Y contextualise 'NÜ' dans une phrase coordonnée (tour 83), D extrait sans problème à la fois l'item en question et sa contrepartie sémantique 'NAN' ('masculin').

Fournir des indices 'discrets'/modestes

Nous avons parlé d'un exemple typique d'indices 'discret' dans la partie II. 1. (3) C. Je me contente ici de souligner l'effet observable dans le corpus de cette stratégie d'étayage.

Puisque la mise en place d'un tel indice est basée sur la présence de l'item en question dans des tours précédents, quand D remarque un tel indice, il peut récupérer assez rapidement et précisément l'item dans son interlangue. Une fois de plus on trouve que l'étayage non envahissant, non sur-instructif fait participer activement l'apprenant dans la construction de son propre répertoire langagier. Un tel étayage marche moins bien face à un groupe d'élèves hétérogènes : la sensibilité indispensable est beaucoup plus précise dans un rapport entre deux individus.

Traduire de manières différentes selon le contexte d'apprentissage

La traduction est le canal le plus court de la forme au sens, normalement. Elle est donc un bon moyen de compréhension d'une donnée que l'on ne veut pas thématiser, comme ce que montre le tour 171.

La traduction directe du mot 'SHEI' (l'interrogative 'qui') s'intègre dans l'étayage dans la construction syntaxique relativement compliquée pour D. Dans le but de ne pas détourner l'attention de D de l'intérêt principal, Y recourt à la traduction. Comme elle le veut, D néglige le mot 'SHEI' pour concentrer sur une bonne structuration syntaxique.

Y : HE2 dadada ..HE2 . HE2 SHEI2 / . SHEI2 / .. HE2 : SHEI2 .. qui \

□ □ □ □ □ □ □

avec - avec – avec - qui - qui - avec – qui

D : HE2 HE2

□ □

avec avec

BENG1YOU2 /

□ □

ami

En ce qui concerne la langue chinoise, une autre sorte de traduction indirecte et inductive est très présente. Nous pouvons l'appeler par défaut la traduction 'mot à mot'.

Y traduit dans cette manière l'expression 'ZUI JIN' sur les deux tours disparates de 9 et 17. Une séquence de tours de devinette échouée (19~33) révèle que ce moyen ne marche pas si bien pour la compréhension et pourrait endommager la communication. Un autre exemple, qui est dans la suite de notre corpus, est le mot-composé 'DIAN YING'. La traduction mot à mot donne à 'électrique-ombre', la signification du mot est 'film'. Comme dans le cas de 'ZUI JIN', D n'arrive pas à induire la signification du mot à partir de celles des deux constituants malgré toutes les gestuelles que fait Y. Ce n'est qu'avec un dessin esquissé par Y sur place que D finalement aboutit au déchiffrement.

Mais cette traduction aide possiblement la mémorisation de l'item grâce à la logique particulière de la construction interne de l'élément linguistique.

D'autre part, Y montre sa désapprobation sur la stratégie de traduction parfois mise en œuvre par D.

D : (4 sec)GONG1ZUO4' . travailler /

Y : (inclination de tête)

Contextualiser des items problématiques extraits par D : les tours 69, 71 et 83

Ces items qu'elle contextualise, i.e. 'PENG YOU' ('ami') et 'NÜ' ('féminin'), ont quatre caractères principaux : ils se trouvent dans la Zone Proximale, sont extraits par l'apprenant lui-même et peuvent s'appuyer sur des informations contextuelles et paraverbales, telles que des gestuelles. En plus les contextualisations sont courtes et de qualité couplée.

La mise en place de cette stratégie par Y est apparemment opportune : la réaction de D sur le tour 70 donne l'impression qu'il comprend déjà la donnée mais face à la deuxième partie de la contextualisation (tour 71) il montre qu'il est toujours en train de traiter l'information. Une pseudo-compréhension est rejetée. Les données linguistiques dans la contextualisation sont de type $i + 1$ (Seulement l'item en question constitue 1.) et donc facilite la compréhension et l'intégration de la nouvelle forme dans le système d'interlangue. D intervient dans la contextualisation sous les formes de répétition, de ratification. –Les stratégies d'étayage extérieures de Y et les activités cognitives intérieures de D s'entrelacent et se confondent ; la prise de données par D et sa réponse appropriée aux questions de Y prouvent que les problèmes de compréhension sont résolus et les deux parties reviennent tout de suite à leur préoccupation principale de la communication.

Laisser D induire le sens d'un item dans la donnée :

Nous venons de mentionner la série de devinette (les tours 18~33) sur 'ZUI JIN' ('récemment'). D'une part, cette démarche de l'inférence est assez coûteuse et d'autre part, elle donne un côté ludique à l'apprentissage.

Les stratégies face aux performances de D :

Solliciter l'explicitation de la part de D

Les sollicitations de Y porte en gros sur deux aspects : les messages énoncés par D et sa compréhension des données.

Solliciter une explicitation de message et de difficulté dans la production

Face à une production très problématique de la part de D (le tour 134 : 'toi-parler-ami ?'), Y verbalise sa difficulté de compréhension en chinois : 'Je ne comprends pas.' Ensuite, elle pose la question, encore en chinois, 'Qu'est-ce que ça veut dire ?' Suite à l'incapacité de D de préciser sa pensée, Y contextualise le verbe 'parler' thématique par D tout en niant la formulation de ce dernier : 'moi-non-parler-ami.' Ces sollicitations, directes et indirectes, poussent D à annoncer sur le tour 144 'non-connaître.' ('(Je) ne connais pas. ') La dernière sollicitation indirecte de Y sur le tour 147 'moi-non-comprendre' amène finalement D à verbaliser une sollicitation d'aide : 'comment-dire- 'parler avec' ?'

Une panne assez menaçante est ainsi résolue sur de nombreux tours de parole et toujours en la langue cible de D. Le processus de dépannage se base sur une structuration interactive rythmique du type suivant : production problématique (D) – sollicitation d'explicitation (Y) – difficulté d'explicitation (D) – contextualisation de l'item en question ; sollicitation d'explicitation (Y) – verbalisation de la présence de difficulté (D) - sollicitation d'explicitation (Y) – verbalisation d'une sollicitation précise d'aide (D) – le fournissement de la donnée (Y)

Solliciter la confirmation de compréhension

Cette sorte de sollicitation a moins d'impact sur son partenaire, ce qui est une différence issue de celle entre les deux activités de compréhension et de production avec la production nécessitant plus de précision et donc un coût plus élevé de la cognition. En plus, cet impact dépend aussi de la stratégie en œuvre du non-natif.

À la question de Y sur le tour 117 'comprendre-INTERR ?', D réagit par une verbalisation de sa compréhension partielle : 'SHANG, comprendre - SHANG.' Alors qu'à la même question sur le tour 17, D donne un simple 'ehen' quand en réalité il ne comprend pas l'item en question.

Dans tous les deux cas, la paire sollicitation-réaction maintient les partenaires sous l'accord de coopération ; la sensibilité du natif à l'état de compréhension du non-natif et sa reconnaissance des stratégies de celui-ci garantissent la poursuite de l'exploration en collaboration dans la langue.

Tolérer et corriger

Y manifeste une assez grande tolérance envers l'imperfection phonologique et se contente des variations que D est capable de produire, en profit de la communication et de la motivation de D. La sous-séquence sur la prononciation de 'DUO' ('beaucoup') sert d'un bon exemple.

D : (6 sec) [?@1]

Y : hmm

D : [?@1]...[?@1]

Y : [d@ : u u w@ . eh] eh DUI4 . HEN2HAO3'..[d-u-w@ -dw@]

correct très- bien

D : [d@1 dw@ w@ dw@ [dw@ dw@]

Y : eh

(Transcription à la norme SAMPA ; la marque interrogative ' ? ' signifie un son indéfinissable.)

Jugeant que déjà assez d'efforts sont faits sur le mot 'DUO', Y néglige la prononciation de D qui est si problématique qu'elle pourrait causer de l'incompréhension. Mais dès qu'elle remarque le risque de fossilisation de cette mauvaise prononciation, Y intervient par une correction sérieuse en découpant la syllabe en phonèmes

Les commentaires positifs

Les commentaires de la part de l'enseignant jouent toujours un rôle important. Dans notre corpus de cours d'échange, Y ne fait pas économie des remarques approbatrices. Quand un commentaire négatif est inévitable, il est fait en bonne humeur. Sur le tour 51, Y emploie l'idiome 'cheval-cheval-tigre- tigre' pour commenter la prononciation confondante chez D, ce qui est bien accueilli par D.

Y : ... AH BU4DUO1 ah . ah ah. MA2MA3'HU1HU1eh

□ □ □ □ □ □

*non-beaucoup cheval-cheval-tigre-tigre*⁴

pas beaucoup couci-couça

D : (R) ehen (7 sec : Y retrace le caractère 'beaucoup' sur le papier) ZUO2 (faible)

Gérer la structure conversationnelle et orienter l'objectif d'apprentissage

À part les étayages langagiers que nous venons d'étudier, Y en tant que natif/enseignante se prend également la responsabilité de gérer la structure conversationnelle et d'orienter l'objectif d'apprentissage. Autrement dit, elle offre le cadre général de l'interaction dans lequel elle communique avec son interlocuteur non-natif et l'aide à construire son interlangue.

⁴ L'expression 'cheval-cheval-tigre-tigre', i.e. entre 'cheval' et 'tigre', décrit une qualité ambiguë ; la contrepartie en français est 'couci-couça.' C'est l'une des expressions préférées par les apprenants du chinois.

Voici les deux moyens principaux observables dans notre corpus qui démontre cette responsabilité.

Déclencher un changement de situation interactive

Du début du corpus jusqu'au tour 88, le paysage est de deux couleurs distinctes : d'un côté, Y pose des questions avec un but communicatif, de l'autre côté, D essaye de comprendre les données de Y et donne des réponses brèves. Ce déséquilibre conversationnel ne plaît pas tout à fait à Y : telle interaction n'est pas naturelle, elle rend sa part communicative lourde et son apprenant n'a que peu d'occasions à parler en la langue cible. Il faut équilibrer les responsabilités et les activités. Sur le tour 89 elle demande son partenaire :

Y : ...NI3' .. BU4XIANG3' tu n'as pas des questions pour me poser / (rit)

□ □ □

toi -non- vouloir

Tu ne veux pas

Le changement du chinois au français est dû à l'anticipation d'une difficulté insurmontable de compréhension pour D. Le petit rire adoucit en quelque sorte cette demande qu'elle juge brusque dans une communication réelle et imposante par rapport à leurs statuts égaux.

Heureusement la définition commune de la nature de leurs cours sous-tend une reconnaissance que le non-natif, à cause du grand restreint de sa capacité langagière, n'arrive pas à libérer son attention du traitement linguistique pour gérer la situation globale. C'est donc le natif qui se prend cette responsabilité.

En plus le non-natif a envie de parler en la langue cible dans un environnement cordial et encourageant. Si beaucoup de non-natifs au niveau débutant ne s'expriment que peu dans le milieu naturel, c'est souvent parce qu'il juge que l'environnement n'est pas assez tolérant. Dans le cas de notre apprenant du chinois D, il non seulement accepte volontiers la demande de Y sur le tour 89, il prend désormais l'initiative de poser des questions basées sur le vocabulaire qu'il vient de rencontrer dans le début du cours. Cela dure jusqu'à quand Y introduit un nouvel item 'DIAN YING' dans sa réponse à une question de D.

Relancer D dans la communication après une séquence latérale

D est un bon élève, si bon qu'il parfois privilégie l'apprentissage sur la communication, comme ce que révèle le tour 76. Après avoir répété maintes fois le mot en question 'PENG YOU' ('ami') et se fait ratifier sa compréhension, il reprend encore une fois ce mot comme si pour l'imprimer définitivement dans sa mémoire et comme s'il avait oublié que Y lui a posé une question sur sa petite amie.

C'est à ce moment là que Y intervient pour ramener D de la séquence d'apprentissage à la communication en relançant la question du départ.

Il faut noter que malgré une grande intensité d'apprentissage, ce qui est d'ailleurs

inévitables à cause du grand restreint de la capacité langagière de l'apprenant, chaque geste d'apprentissage part du besoin de communiquer avec l'autre personne et revient toujours à la communication.

Résumé

À travers notre analyse de la situation des cours face à face et de notre corpus d'un cours d'échange entre C et Y, quelques caractéristiques de cette situation se mettent en relief.

La définition du rapport entre les deux partenaires est particulière. Le contrat de cours d'échange est une promesse réciproque de prendre soin de l'apprentissage de sa langue maternelle par l'autre personne. Ce soin basé sur l'esprit d'entraide est moins d'enseigner la langue que d'aider l'autre à s'approprier cette langue, moins d'imposer son autorité de l'expertise langagière que d'être sensible aux besoins de l'apprenant selon la capacité actuelle de son interlangue. Le contrat sous-tend que l'on s'attend à l'ignorance, aux erreurs, au ralentissement et à beaucoup d'autres choses que l'on ne veut pas ou ne peut pas permettre ailleurs. Et donc sont mises en place dans ce mini-espace interindividuel la sensibilité, la patience, la tolérance et de l'aide de qualité, toutes en grande quantité.

La reconnaissance par les deux partenaires de ces vertus baisse largement le filtre affectif, alimente la motivation, promeut une grande activation cognitive et stratégique chez l'apprenant et permet également le natif de mettre en œuvre une multitude de stratégies d'étayage dans la construction coopérative de la capacité du non-natif.

Nous avons cité des exemples dans le corpus qui montrent qu'un réglage approprié de la distance entre i et $i + 1$ dans les données de Y facilite les prises efficaces de D souvent par extraction des nouvelles formes et leur intégration dans ses propres énoncés. Par conséquent, non seulement est contrôlé le coût d'acquisition, la cohérence acquisitionnelle, mais aussi le coût d'étayage.

À part le critère de $i + 1$, un débit ralenti et une prononciation claire des syllabes et des tons sont aussi très importants pour optimiser le traitement des données par un débutant. Les données dans notre corpus satisfont ces conditions.

Le cours d'échange entre D et Y se poursuit sur deux chemins parallèles : l'apprentissage et la communication. À ce stade débutant où il n'y a quasiment pas de possibilité de communiquer verbalement sans difficulté d'intercompréhension, les occurrences de négociation sur le code sont nombreuses. Le taux des efforts sur l'apprentissage contre la quantité d'informations communicatives est si haut que l'on ne peut plus appeler les premiers des séquences *latérales* d'apprentissage. Mais si ces séquences d'apprentissage débutent par le besoin d'échanger des messages, les deux partenaires dans le cours les ramènent toujours à la communication. Ce retour est très important car il donne un sens à l'apprentissage de langues par des adultes.

En résumé, notre analyse prouve que le contrat de cours d'échange, la définition précise du rapport interindividuel comme d'entraide et l'évolution des éléments sous le contrat vers la finesse grâce à la sensibilité l'un à l'autre peuvent réduire le coût de

l'apprentissage d'une langue étrangère par l'adulte — le coût selon le critère fondamental de la cognition et selon d'autres critères qui l'influencent tels que le facteur affectif, la possibilité de mise en œuvre des stratégies, la qualité de l'étayage et bien sûr la qualité des données langagières.

CONCLUSION

Premièrement, nous avons examiné la langue chinoise dans ses grandes lignes et nous avons appris notamment que le signifiant graphique dans cette langue, par opposition aux langues alphabétiques, est non arbitraire, c'est-à-dire qu'il effectue une fonction mineure de transcription des sons et de renvoi directement au sens. L'indépendance entre les deux canaux, à savoir celui à l'écrit et l'autre à l'oral, a un impact sur l'apprentissage du chinois. Le savoir-faire de l'écriture chinoise semble aider la mémorisation par association entre les formes graphique et acoustique, ce qui est très bénéfique aux apprenants adultes qui ont perdu partiellement leur capacité perceptive et articulatoire, et qui font face à une langue phonologiquement extrêmement éloignée de leurs répertoires langagiers. Par conséquent, le traçage et les formes des caractères liés à la gestion ardue des tons et des sons étranges dans la langue chinoise constituent probablement un appui important pour les apprenants adultes occidentaux. C'est un point que nous avons essayé de démontrer en aval dans le chapitre VI, dans les deux cas de cours interindividuels.

Dans le chapitre I, nous avons également pris connaissance de la syntaxe chinoise, basée sur un principe sémantico-logique plutôt que sur la morphosyntaxe rigoureuse. Les ordres variés des mots, surtout ceux liés au phénomène pro-drop, devraient avoir une forte influence sur l'acquisition de la langue et devraient également contribuer aux études linguistiques générales.

C'est à travers une analyse globale du setting pro-drop manifesté dans la langue chinoise et par rapport à d'autres langues du setting pro-drop que nous avons été amenés à nous interroger sur la question de la nature des universaux dans le chapitre III. Puisque

le 'parametre-setting' ne permet pas de distinguer les langues de manière nette — les langues dites du setting pro-drop permettent largement des formes du setting non pro-drop — la fonction des paramètres reste dans la distinction entre un setting renvoyant aux universaux d'autres settings qui ne le font pas. Autrement dit, les véritables universaux sont ceux dans l'organisation cognitive par le langage ; il faut les chercher non pas dans des études purement linguistiques comparatives entre des langues dans leurs états actuels, (surtout quand ces études excluent des langues dites 'rares' ou 'primitives' comme le chinois). Il faut par contre les chercher dans l'état initial d'acquisition de langues par les enfants et potentiellement à travers des études linguistiques diachroniques qui révéleront l'organisation initiale des pensées humaines par le langage. Il s'agit d'une hypothèse majeure dans ce mémoire par rapport à la notion des universaux et qui est déclenchée par les caractéristiques de la langue chinoise.

Une deuxième notion très étudiée dans ce mémoire est la 'marque' pour la raison qu'elle est étroitement liée aux universaux, aux différences interlinguistiques et aux difficultés dans l'acquisition de langues étrangères : plus marquée est une forme langagière, plus difficile celle-ci peut s'acquérir. La marque reste une notion ambiguë de par sa définition, à double facette, qui correspond d'une part à la distance d'une forme par rapport au noyau des universaux, et d'autre part aux données nécessaires pour l'acquisition. La multitude d'ordre des mots groupés autour du setting pro-drop en chinois montre qu'il faudrait très probablement prendre en compte les deux facettes pour juger et localiser les difficultés d'apprentissage, notamment par des adultes. En effet, l'accès continu aux universaux chez l'adulte est problématique alors que les répertoires langagiers existants ont un impact non négligeable sur le nouvel apprentissage.

Concernant le transfert, le chapitre II a présenté la notion de 'psychotypologie', montrant que la différence typologique ne constitue pas forcément une difficulté d'apprentissage. Il se peut qu'une différence entre la LM et la LC reconnue par le sujet apprenant promeuve la mise en place d'une stratégie pour éloigner l'influence de la LM au profit de la construction d'un nouveau répertoire langagier. Nous avons souligné que la psychotypologie devrait englober l'aspect culturel en plus de l'aspect linguistique pour la raison que l'appréciation et le rapprochement de la culture cible aideraient l'apprenant à optimiser ses efforts par une empathie bénéfique, allégeant ainsi le fardeau d'apprentissage.

Concernant l'accès continu aux universaux par les adultes, nous avons démontré dans le chapitre III que, pour prouver la présence de cet accès, il faut supposer que la LC est du setting universel alors que la LM est loin des universaux, non pas l'inverse. Si l'apprenant adulte choisit la forme en LC en dépit de son répertoire en LM, l'accès continu persiste chez lui ; dans le cas contraire, on pourrait penser que l'accès n'existe pas.

Une deuxième hypothèse majeure à la fin de ce chapitre est que le problème logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte est de positionner l'adulte ou un adulte particulier sur un continuum universaux – Module de 'problem-solving'. Le rapprochement possible de l'adulte du côté universaux explique l'acquisition complète de la LC chez certains alors que le conflit entre les deux accès ou les deux extrêmes explique la grande variété dans le résultat acquisitionnel et peut-être aussi dans la qualité d'apprentissage qui devrait être défini par le coût payé. Celui-ci est défini selon le critère fondamental de la

cognition et selon d'autres critères qui l'influencent tels que le facteur affectif, la possibilité de mise en œuvre des stratégies, la qualité de l'étayage à la disposition et bien sûr la qualité aussi des données langagières (Chapitre V).

C'est dans le chapitre IV qu'ont été présentées les stratégies mises en œuvre par les apprenants adultes pour réduire le coût acquisitionnel, pour optimiser leur apprentissage mais aussi pour protéger leur image sociale. Cette présentation est effectuée par trois aspects pertinents au champ d'étude de ce mémoire cerné en amont, à savoir, l'âge adulte, le niveau débutant et l'aspect social de l'apprentissage. Elle est précisément faite sous les angles cognitif, affectif et celui général d'apprentissage.

Dans le chapitre V, après avoir présenté des notions fort intéressantes et importantes propres ou non à l'approche interactionniste (la Zone Proximal de Développement, les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles, le Contrat Didactique, les Occurrences Données-Prises et l'étayage), nous avons introduit un troisième type de contrat didactique après l'institutionnel et celui implicite dans le milieu naturel. Il s'agit d'un contrat didactique interindividuel sous forme de cours particuliers et surtout de cours d'échange. Le rapport interindividuel sous ce type de contrat, surtout le rapport dans les cours d'échange basés sur le principe d'entraide, offre des vertus précieuses que l'on trouve moins ailleurs : il baisse largement le filtre affectif, promeut la sensibilité réciproque (celle du natif à l'état de l'interlangue et aux besoins langagiers de l'apprenant et celle de l'apprenant aux stratégies d'étayages de son enseignant partenaire), il garantit la cohérence de l'apprentissage grâce à la stabilité du contrat et à l'usage efficace des stratégies. Nous avons également révélé quelques défauts de ce type de contrat et proposé des solutions. Il est important de souligner que chacun dans la société est potentiellement un enseignant de sa langue maternelle à une autre personne qui ne parle pas cette langue mais veut l'apprendre. Le rapport d'entraide entre deux individus sous des conditions stabilisantes aide l'apprenant adulte à effectuer son apprentissage d'une langue étrangère par la communication, l'objectif même d'apprendre une autre langue.

Dans la dernière partie, deux exemples de contrat didactique interindividuel ont été présentés : l'établissement de contrats et les caractéristiques générales des cours. À travers une analyse détaillée des stratégies d'apprentissage et d'étayage du corpus de cours d'échange (la partie sur le chinois), nous avons tenté de prouver que les cours interindividuels d'une langue étrangère basée sur la communication peuvent constituer un lieu optimal et idéal d'apprentissage pour des adultes débutants.

Référence bibliographique

- ALLETON, V. 1997. **Grammaire du chinois**. Presse Universitaires de France
- ARRIVÉ, GADET, F., GALMICHE, M. 1986. **La grammaire d'aujourd'hui**. Flammarion
- BANGE P. 1992. **Analyse conversationnelle et théorie de l'action**. Les éditions DIDIER
- BAYLON, C. 2001. **Initiation à la linguistique**. NATHAN
- BERTHOUD, A-C., PY, B. 1993. **Des linguistes et des enseignants**. Peter Lang
- BOYSSON-BARDIES, B. 2003. **Le langage, qu'est-ce que c'est ?** Odile Jacob
- ELLIS, R. 1997. **The study of second language acquisition**. Oxford University Press
- GAONAC'H, D. 1987. **Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Hatier
- HARLEY, B. 1986. **Age in second language acquisition**. **Multilingual matters** p.22
- JEANNERET, T ; PY, B. **Apprentissage de la syntaxe dans l'interaction exolingue**.
Marges linguistiques, septembre 2003, <http://www.marges-linguistiques.com>
- KRASHEN, S. 1983. **Principles and practice in second language acquisition**.
Pergamon institute of English
- KROH, A. 2000. **L'aventure du bilinguisme**. L'Harmattan
- LI Baojia. 1998. ##### (La phonétique de la langue chinoise contemporaine) La presse de l'éducation de Canton

- LIU Youxin. 1999. ##### (Initiation à la langue et à l'écriture chinoise). La presse de la commerce
- MATTHEY, M. 1996. **Apprentissage d'une langue et interaction verbale**. Peter Lang
- PY, B. **Apprendre une langue dans l'interaction verbale**. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 63/1996,11-23
- RAMAT, A. G. 2003. **Typology and second language acquisition**. Mouton de Gruyter
- RYGALOFF, A. 1973. **Grammaire élémentaire du chinois**. Presse Universitaires de France
- SERVICE, E. **contribution des codes mémoriels à l'apprentissage lexical**. Aile 3 - 1994
- STEINBERG, Danny D. 1993. **An introduction to psycholinguistics**. Longman
- TANG Han. 2002. **Le code secret de l'écriture chinoise**. Presse XUELIN
- TANG Lan. 2003. ##### (L'écriture chinoise). La presse des livres anciens de Shanghai

Corpus

Corpus 1 : un cours d'échange entre D et Y

http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx/theses/these/lyon2/2004/li_x/pdfAmont/li_x_corpus1.pdf

Corpus 2 : un cours particulier entre C et Y

http://demeter.univ-lyon2.fr:8080/sdx/theses/these/lyon2/2004/li_x/pdfAmont/li_x_corpus2.pdf