



# Livret de résumés



## Sciences du langage : Enjeux théoriques et pratiques méthodologiques

29 ET 30 JUIN 2022

Université Grenoble Alpes

<https://cedil22.sciencesconf.org/>



## TABLE DES MATIERES

<b>COMITES</b> .....	<b>V</b>
<b>CONFERENCES PLENIERES</b> .....	<b>1</b>
L'importance de se fixer un objectif Karen De Clercq .....	2
Les modèles théoriques du passé et les sciences du langage aujourd'hui : héritage et dynamique du savoir dans le domaine des sciences du texte et du discours Jean-Michel Adam .....	2
<b>SESSIONS PARALLELES</b> .....	<b>3</b>
<b>ACQUISITION DES LANGUES</b>	
Acquisition du lexique subséquente à l'inférence lexicale dans la compréhension écrite en L2 : lexicalisé vs non lexicalisé Zheng Enhao.....	4
Exploring the phonological awareness framework in the L2 French learning process Meritan Camille.....	6
Quelle conception contextualisée des manuels de français en milieu universitaire chinois ? Yun Bingjie .....	8
Description sur corpus des interrogatives partielles chez de jeunes enfants francophones Gillet Pauline.....	10
Le rôle de l'intentionnalité dans l'apprentissage d'expressions lors du visionnage des séries télévisées Oliveira Santos Diana.....	12
<b>ANALYSE DE DISCOURS ET ÉTUDE COMPARÉE</b>	
Même comme un genre éclectique - une nouvelle source de prototypes de la femme et de l'homme Walczak Joanna.....	14
Analyse des spécificités des genres journalistiques : combinaison de l'étude des nominations et de la représentation du discours autre Aissaoui Céline.....	16
Une étude comparative de <i>bon</i> dans un corpus natif/non-natif du français parlé Kitcher Dornukuor Grace Mercy .....	18
<b>DIDACTIQUE DES LANGUES</b>	
Quel apport de la linguistique cognitive dans l'enseignement grammatical en didactique de l'anglais langue étrangère ? Une étude de cas dans l'enseignement pour adulte en Belgique francophone Romero Muñoz Eloy .....	20
Analyse des erreurs verbales dans un corpus d'écrits académiques rédigés par des apprenants sinophones du français Li Jingrao.....	21
Comparaison de l'efficacité de deux approches d'enseignement du lexique en français langue maternelle à l'école élémentaire Baroni Youna .....	23
<b>DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ORAL</b>	
Improvisation théâtrale dans le développement de l'interaction orale Lipinska Julia .....	24
Enjeux méthodologiques de l'application de la Théorie de la complexité : Étude longitudinale de la production orale en FLE Rojas Minerva .....	26

Apprendre à écouter en langue étrangère : de la perception à la compréhension des voyelles en français chez les apprenants hispanophones Caceres Andrés.....	28
<b>EMOTION ET SÉMANTIQUE</b>	
La diversité linguistique comme outil pour une meilleure caractérisation de la polysémie standard et des facettes de sens Abrard Océane.....	30
Étude contrastive des expressions de communication non verbale dans la littérature sentimentale contemporaine française et thaïe : le cas de <i>froncer les sourcils</i> en français et en thaï Kiatphotha Jirawan.....	33
Définition et profil des émotions latines par leurs manifestations littéraires Richard Caroline.....	35
<b>ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CONTEXTES VARIÉS</b>	
Didactique de l'argumentaire de vente des cosmétiques en FOS Kontozoglou Maria.....	37
Les constructions françaises fondamentales et la notion d'identitème dans l'enseignement du FLE Hernandez Muñoz Irene Yaiza.....	39
<b>FLE</b>	
Phraséoculturologie et phraséodidactique en LE : comment intégrer progressivement les expressions idiomatiques dans les manuels dès les niveaux A1 à B2 Chen Lian.....	41
L'émotion de la joie dans les manuels de FLE Saber Ghada.....	43
La motivation en cours de FLE : une étude de cas sur l'impact du travail de portfolio sur l'expérience d'apprentissage en L3 Brinkmann Lisa Marie.....	45
<b>LANGUE(S) D'INTÉGRATION ET D'INSERTION</b>	
L'engagement d'adultes migrants dans l'apprentissage du français avec l'approche <i>Silent Way</i> : enjeux théoriques et méthodologiques de l'observation d'indicateurs Mariscalchi Aurélie.....	47
Explorer le rapport à l'écrit de lycéens plurilingues dont les répertoires langagiers présentent des langues et cultures africaines de tradition orale. Enjeux théoriques et méthodologiques Delebarre Justine.....	49
Tâche et interaction orale : le cas de l'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère en cours particulier à distance Li Xia.....	52
<b>LANGUES ET CULTURES</b>	
De l'impact des cultures éducatives et communicatives en classes hétérogènes. Le cas des étudiants malaisiens à l'Université de Franche- Comté (Besançon) Vautier Marie.....	54
Quelles clés pour la réalisation d'une étude comparative en Didactique des Langues ? Analyse de la dimension méthodologique d'une recherche de thèse en cotutelle Fernandes Vailatti Teurra.....	56
De la complexité aspectuelle de <i>đã</i> à un enseignement des temps verbaux français dans une approche contrastive destiné aux apprenants vietnamiens Vu Triet Minh.....	58
<b>LANGUES ET SOCIÉTÉS</b>	
Représentations sociales dans les dénominations de métier du type <i>high executive</i> en anglais contemporain	

Turlais Marie .....	60
Mots de lutte et lutte de mots. Enquête sur les pratiques langagières militantes des associations belges de soutien aux migrants	
Balty Cécile .....	62
Socialisation langagière des étudiant·es : un dispositif d'enquête collaborative et de pédagogie par la recherche	
La Fabrique Sociale Du Langage Laboratoire Junior, Ancelin Arthur, Bouhamidi Lou, Veret Thomas .....	64
<b>LANGUES, IDENTITE, ET ENSEIGNEMENT</b>	
Les représentations sociales des adolescents tibétains de la préfecture autonome tibétaine de Gannan en Chine sur les langues de leur répertoire langagier pluriel	
Wang Lan .....	66
Language Maintenance through Family Language Investigation : a comparative study of four multilingual families in Manchester	
Belbordj Roumeissa .....	68
<b>POSTURE D'ENSEIGNANT.ES</b>	
Pratiques d'enseignement de formateur·ice·s bénévoles dans un contexte d'enseignement-apprentissage du français et du savoir lire-écrire : quelles représentations de la littératie ?	
Robillard Céline .....	69
Interroger les idéologies des enseignants de FLE sur les accents : enjeux et perspectives méthodologiques	
Savenkova Aleksandra .....	71
Formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme : un moyen d'impulser la réflexion, la conscientisation et la transformation personnelle et professionnelle chez les enseignant.e.s	
Tzatzou Dimitra.....	73
<b>PRATIQUES LANGAGIERES ET PRATIQUES DE RECHERCHE</b>	
« ... nous ne traitons pas d'affaires d'État »: La communication privée d'une famille protestante au tournant du XVII <sup>e</sup> au XVIII <sup>e</sup> siècle	
Fezer Katharina .....	75
Enjeux théoriques et méthodologiques du recueil de consentement	
Benkimoun Louise .....	77
Que nous apprennent les classes 6a, 7, 10 ,13 et 19 sur le groupe Ring des Grassfields ?	
Hodieb Liliane .....	79
<b>SÉMANTIQUE ET PRAGMATIQUE CONTRASTIVE</b>	
Les phraséologismes pragmatiques de la conversation quotidienne : typologie et étude contrastive français / japonais des expressions fondées sur le motif de la mort	
Ladreyt Alexis, Hinai Kosuke .....	81
<i>Je ne sais pas</i> et <i>w ō bù zhī dào</i> 我不知道 dans le désaccord en français et en chinois parlés	
Chen Rou.....	83
<b>TAL ET OUTILS NUMÉRIQUES</b>	
Le treebank comme outil de description pour les langues orales : le cas de l'arabe tunisien	
Ziane Rayan, Ben Barka Messaoudi Fatma, Khoudri Mustapha .....	85
A deep learning-based approach to model language acquisition	
Briglia Andrea, Bobo Florian .....	88
Multiples sens de <i>diversité</i> dans la presse et TAL	
Derinoz Sabri.....	90
<b>TRADUCTION</b>	
Défis de la traduction spécialisée : le cas de la traduction médicale (français-arabe)	
Abouwarda Rim .....	92

La dimension diachronique, un outil didactique pour la formation des traducteurs : Comment l'étude de l'évolution diachronique des termes peut contribuer à la formation des traducteurs spécialisés dans des domaines innovants	
Cuchet Cécile .....	94
Formation des interprètes de dialogue et médiat.rices.eurs linguistiques : de la théorie à la pratique, en passant par le corps	
De Koning Marieke .....	96
<b>VARIATIONS SOCIO-CULTURELLES DES LANGUES</b>	
Analyse d'énoncés français-créoles sur <i>Twitter</i>	
Vauclin Vinciane .....	98
Analyse descriptive du répertoire lexical des jeunes de l'agglomération grenobloise	
Hinai Kosuke .....	100
Enjeux théoriques et méthodologiques d'une sociolinguistique de l'interprétation au sein des instances décisionnaires de l'asile en France	
Maréchal Maxime .....	102



# Comités

## COMITÉ SCIENTIFIQUE

Abou Haidar Laura, Université Grenoble Alpes  
Alby Sophie, Université de Guyane  
Aleksandrova Tatiana, Université Grenoble Alpes  
Alvares Pereira Luisa, Université d'Aveiro (Portugal)  
Alvarez Martinez Sara, Université Grenoble Alpes  
Arroyo-González Encarnación, Université Toulouse 2 Jean Jaurès  
Avanzi Mathieu, Sorbonne Université  
Bezinska Yanka, Université Grenoble Alpes  
Bianchini Claudia, Université de Poitiers  
Biichlé Luc, Université d'Avignon et des pays du Vaucluse  
Blanc Nathalie, Université Lyon 1 INSPE  
Blondel Marion, CNRS, Université Paris 8  
Boch Françoise, Université Grenoble Alpes  
Brissaud Catherine, Université Grenoble Alpes  
Buson Laurence, Université Grenoble Alpes  
Calvo Del Olmo Fransisco, Université fédérale du Paraná (Brésil)  
Candea Maria, Université Sorbonne Nouvelle  
Carras Catherine, Université Grenoble Alpes  
Carrasco Perea Encarnación, Université de Barcelona (Espagne)  
Cavalla Cristelle, Université Sorbonne Nouvelle  
Cervini Cristiana, Université de Bologne (Italie)  
Chiss Jean-Louis, Université Sorbonne Nouvelle  
Cislaru Georgetta, Université Paris Nanterre  
Corteel Céline, Université d'Artois, Université de Lille  
Degache Christian, Université Grenoble Alpes  
Dejean Charlotte, Université Grenoble Alpes  
Demaizière Françoise, Université Paris Diderot  
Domp martin Chantal, Université Toulouse 2 Jean Jaurès  
Dugua Céline, Université d'Orléans  
Duvignau Karine, Université Toulouse 2 Jean Jaurès  
El Ayari Sarra, CNRS, Université Paris 8  
Estève Isabelle, Université Grenoble Alpes  
Fabre Cécile, Université Toulouse 2 Jean Jaurès  
Fagard Benjamin, CNRS, ENS, Université Sorbonne Nouvelle, Université PSL  
Felce Catherine, Université Grenoble Alpes  
Fotopoulou Aggeliki, Institute for language and speech (ILSP), RC Athena (Grèce)  
Frier Catherine, Université Grenoble Alpes  
Frost Daniel, Université Grenoble Alpes  
Galligani Stéphanie, Université Grenoble Alpes  
Garbarino Sandra, Université Lumière Lyon 2  
Gardelle Laure, Université Grenoble Alpes  
Gianninoto Mariarosaria, Université Paul-Valéry  
Goes Jan, Université d'Artois  
Gomez Lucia, Université Grenoble Alpes  
Gonzalez Rey Isabel, Université de Saint-Jacques-de-Compostelle (Espagne)  
Grosbois Muriel, CNAM Paris  
Guellouz Mariem, Université de Paris

Guérin Emmanuelle, Université Sorbonne Nouvelle  
Hartwell Laura, Université Toulouse 1 Capitole  
Hilton Heather, Université Lumière Lyon 2  
Jacques Marie-Paule, Université Grenoble Alpes  
Jeanneret Thérèse, Université de Lausanne (Suisse)  
Kamber Alain, Université de Neuchâtel (Suisse)  
Kern Sophie, CNRS, Université Lumière Lyon 2  
Lafont-Terranova Jacqueline, Université d'Orléans  
Lagorgette Dominique, Université Savoie Mont-Blanc  
Lebarbé Thomas, Université Grenoble Alpes  
Lima Laurent, Université Grenoble Alpes  
Magnat Emilie, Université Lumière Lyon 2  
Mahieddine Azzeddine, Université de Tlemcen (Algérie)  
Mangiante Jean-Marc, Université d'Artois  
Masperi Monica, Université Grenoble Alpes  
Matthey Marinette, Université Grenoble Alpes  
Melo-Pfeifer Silvia, Université de Hambourg (Allemagne)  
Mignon Françoise, Université de Perpignan Via-Domitia  
Millet Agnès, Université Grenoble Alpes  
Moore Daniele, Université Simon Fraser (Canada)  
Moïse Claudine, Université Grenoble Alpes  
Mugnier Saskia, Université Grenoble Alpes  
Muller Catherine, Université Grenoble Alpes  
Muni Toke Valelia, Institut de Recherche pour le Développement (IRD)  
Nardy Aurélie, Université Grenoble Alpes  
Nissen Elke, Université Grenoble Alpes  
Novakova Iva, Université Grenoble Alpes  
Othman Sophie, Université de Franche-Comté  
Ounoughi Samia, Université Grenoble Alpes  
Parisse Christophe, Université de Paris 10  
Payre-Ficout Coralie, Université Grenoble Alpes  
Pillot-Loiseau Claire, CNRS, Université Sorbonne Nouvelle  
Polguère Alain, CNRS, Université de Lorraine  
Ponton Claude, Université Grenoble Alpes  
Racine Isabelle, Université de Genève (Suisse)  
Rouski Margarita, Université de Sofia "Saint Kliment Ohridski" (Bulgarie)  
Rousset Isabelle, Université Grenoble Alpes  
Sandor Ágnes, Naver Labs Europe  
Schaeffer-Lacroix Eva, Sorbonne Université  
Segond Frederique, INRIA  
Siepmann Dirk, Université Osnabrück (Allemagne)  
Sikora-Pouivet Dorota, Université du Littoral Côte d'Opale  
Sorba Julie, Université Grenoble Alpes  
Soubrié Thierry, Université Grenoble Alpes  
Thamin Nathalie, Université de Franche-Comté  
Tomc Sandra, Université Jean Monnet  
Totozani Marine, Université Jean Monnet  
Traverso Véronique, Université Lumière Lyon 2  
Trimaille Cyril, Université Grenoble Alpes  
Tutin Agnès, Université Grenoble Alpes  
Vallée Nathalie, Grenoble INP  
Veneziano Edy, CNRS, Université de Paris

Villa-Perez Valeria, Université Jean Monnet  
Vincent-Durroux Laurence, Université Grenoble Alpes  
Vorger Camille, Université de Lausanne (Suisse)  
Zampa Virginie, Université Grenoble Alpes  
Zhang-Colin Ying, Académie de Nantes

## **COMITÉ D'ORGANISATION**

### Doctorant·es :

Abouwarda Rim  
Becerra-Valderrama Lizandro  
Bosse Grâce  
Boucharechas Manon  
Chen Ping-Hsueh (Docteur)  
Comotti Roxanne  
Fabry Iris  
Hong Wenjie  
Ji Yujing  
Kiatphotha Jirawan  
Ladreyt Alexis  
Lee ChaeYoung  
Li Qianyun  
Mariscalchi-Filliatre Aurélie  
Pallanti Luca (Docteur)  
Peuzin Marie  
Pirooz Azadeh  
Wang Lan

### Titulaires :

Gardelle Laure  
Gómez Vicente Lucía  
Henderson Alice  
Nissen Elke  
Trimaille Cyril



# **Conférences plénières**

## **L'importance de se fixer un objectif**

Karen De Clercq

Chercheuse CNRS, Laboratoire de Linguistique Formelle, Université de Paris

L'éventail des options théoriques et méthodologiques dans le paysage linguistique actuel est vaste et souvent déroutant pour les doctorants et les jeunes chercheurs. En outre, la pression exercée pour publier, aller à l'étranger et innover est immense. Le paysage scientifique actuel peut donc conduire à un sentiment d'insécurité et à une impression d'être submergé. Dans cette communication, je soutiendrai qu'il est crucial de se fixer un objectif et de s'y tenir, tant dans la recherche que dans une carrière. Je présenterai, à l'aide d'exemples concrets tirés de ma propre expérience de doctorante et de post-doc, ce que j'ai conçu comme des obstacles, tant en termes pratiques qu'en termes psychologiques. J'expliquerai comment j'ai essayé de gérer ces difficultés et de les transformer en opportunités susceptibles de faire évoluer une carrière.

## **Les modèles théoriques du passé et les sciences du langage aujourd'hui : héritage et dynamique du savoir dans le domaine des sciences du texte et du discours**

Jean-Michel Adam

Professeur honoraire, Université de Lausanne, Suisse

En centrant son exposé sur les linguistiques du discours (linguistique textuelle et analyse du discours), Jean-Michel Adam situera ce domaine des sciences du langage dans son histoire relativement récente (1950-2021). À partir de problèmes théoriques aussi concrets que la définition du concept de texte et de la problématique des genres textuels et discursifs, il s'efforcera de répondre à la question que nous lui avons posée : « Des modèles théoriques du passé aux courants de recherche actuels en sciences du langage : conservation ou évolution ? ».

## **Sessions parallèles**

### **Acquisition du lexique subséquente à l'inférence lexicale dans la compréhension écrite en L2 : lexicalisé vs non lexicalisé**

Zheng Enhao

Université Toulouse - Jean Jaurès

L'inférence lexicale est une stratégie de lecture qui consiste à la déduction du sens d'un mot inconnu rencontré dans un texte, à la lumière des connaissances linguistiques et non linguistiques de l'apprenant et des indices contextuels. Utilisée en langue seconde/étrangère (L2) comme en langue maternelle (L1), cette stratégie peut permettre à l'apprenant de remédier à des lacunes lexicales afin d'obtenir une lecture plus fluide et une compréhension globale du texte. Le traitement des informations lexicales concernant un mot inconnu pendant l'inférence lexicale peut aboutir à des gains lexicaux sur ce mot (De Bot et al., 1997). L'inférence lexicale est donc également une stratégie d'apprentissage du vocabulaire.

L'acquisition d'un mot inconnu rencontré dans la lecture a lieu de façon incidente, parce qu'elle est un sous-produit de la lecture dont l'objectif principal est la compréhension globale du texte (Gass, 1999). Selon l'hypothèse de la charge d'engagement (Laufer & Hulstijn, 2001), dans le cadre d'apprentissage incident, le niveau d'engagement cognitif de l'apprenant lorsqu'il travaille sur un mot peut prédire le résultat de l'acquisition de ce mot. Des études ont montré qu'une tâche impliquant un investissement cognitif plus important de l'apprenant dans un mot peut aboutir à de meilleurs gains lexicaux sur ce mot (Laufer & Rozovski-Roitblat, 2015).

Nous nous intéressons à l'acquisition du vocabulaire subséquente à l'inférence lexicale en L2, en nous penchant spécifiquement sur l'effet de la lexicalisation, ou l'existence d'un équivalent lexical attesté dans la L1 de l'apprenant pour un mot L2 (Paribakht, 2005). Selon De Bot et al. (1997), l'inférence du sens d'un mot inconnu implique l'établissement d'un lien entre la forme du mot et le concept correspondant dans le lexique mental de l'apprenant. L'existence d'un équivalent en L1 pour un mot L2 signifie la disponibilité d'un concept correspondant à ce dernier dans la mémoire de l'apprenant. Cela peut permettre à l'apprenant de comprendre plus facilement ce mot L2 qui est lexicalisé dans la L1 de l'apprenant (Wesche & Paribakht, 2009). Dans le cas opposé, l'inférence du sens d'un mot L2 non lexicalisé est cognitivement plus coûteuse à cause de l'absence du concept correspondant et, par conséquent, plus difficile à réussir (Fan & Zhang, 2014), tout comme la rétention subséquente du mot (Heidari-Shahreza & Tavakoli, 2012).

La recherche sur la lexicalisation est rare et, jusqu'à présent, la langue cible se limite à l'anglais. Nous avons donc mené une étude auprès d'apprenants francophones en chinois L2, dans l'objectif d'observer l'effet de la lexicalisation sur le processus et le résultat de l'inférence des mots chinois inconnus rencontrés en lecture, ainsi que sur la rétention subséquente de ces mots à court et à long terme. 33 participants francophones ayant un niveau intermédiaire en chinois ont lu pour la compréhension deux textes comportant 20 mots chinois inconnus, 10 mots lexicalisés en français et 10 autres non lexicalisés. Nous avons ensuite demandé aux participants d'inférer le sens de ces mots cibles. À l'issue de l'inférence lexicale, les participants ont été séparés en deux groupes de façon aléatoire afin d'accomplir un exercice lacunaire, soit munis d'une liste des mots cibles, soit avec un dictionnaire bilingue à leur disposition. Nous avons utilisé la méthode de la pensée à voix haute pendant l'inférence lexicale afin de comprendre les raisonnements des participants pour déduire le sens des mots cibles. Afin d'évaluer l'évolution des connaissances lexicales sur les mots cibles chez nos participants, à court et à long terme, nous avons administré le test Vocabulary Scale Knowledge (Paribakht & Wesche, 1997) à trois reprises, un pré-inférence et deux autres respectivement deux et quatre semaines après l'inférence lexicale.

Selon nos résultats, la lexicalisation a un effet sur le choix des sources de connaissance utilisées pendant l'inférence lexicale, mais elle n'est pas l'élément concluant dans la compréhension d'un mot chinois inconnu. Cela contredit les résultats obtenus par des études réalisées en anglais L2. Nous pensons que cela est probablement lié aux particularités de la langue chinoise : la connaissance d'un/des caractère(s) constitutif(s) d'un mot chinois inconnu peut aider l'apprenant à comprendre ce mot, ne serait-ce que partiellement, qu'il soit lexicalisé ou non dans la L1 de l'apprenant. Toutefois, les apprenants francophones ont montré davantage de difficultés à retenir le sens des mots chinois non lexicalisés en français, à court et à long terme, par rapport aux mots chinois lexicalisés. Nous en tirons donc la conclusion que, sur le plan de l'appropriation sémantique d'un mot chinois inconnu, l'existence d'un concept correspondant dans la L1 de l'apprenant favorise la rétention du sens du mot. Enfin, à la suite de l'inférence lexicale et des exercices de vocabulaire post-inférence, les connaissances lexicales sur les mots chinois inconnus chez les apprenants francophones ont eu une évolution positive significative ; par rapport aux apprenants ayant accompli un exercice lacunaire munis d'une liste de mots, ceux ont consulté un dictionnaire bilingue pour trouver le sens des mots chinois inconnus afin d'accomplir le même exercice ont eu de meilleurs gains lexicaux sur ces mots, surtout sur le plan formel.

Sur la base de nos résultats, il nous paraît pertinent d'encourager les apprenants en chinois L2 à apprendre de nouveaux mots chinois via la lecture sous interventions pédagogiques. En particulier, davantage de travail explicite est nécessaire pour l'apprentissage des mots L2 non lexicalisés.

Mots-clés : Inférence lexicale, acquisition incidente, lexicalisation, développement du vocabulaire en L2, chinois langue étrangère, compréhension écrite

## Références

- DE BOT, Kees, PARIBAKHT, Sima & WESCHE, Marjorie (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in second language acquisition*, 19, 3: 309-329.
- FAN, Lin & ZHANG, Jiao (2014). A study on the influence of Chinese lexicalization on lexical inferencing in English. *Foreign languages and their teaching*, 6: 50-55.
- GASS, Susan (1999). DISCUSSION: Incidental vocabulary learning. *Studies in second language acquisition*, 21, 2: 319-333.
- HEIDARI-SHAHREZA, Mohammad Ali & TAVAKOLI, Mansoor (2012). The effect of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition by Iranian EFL learners. *The language learning journal*: 1-16.
- LAUFER, Batia & HULSTIJN, Jan (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied linguistics*, 22, 1: 1-26.
- LAUFER, Batia & ROZOVSKI-ROITBLAT, Bella (2015). Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. *Language teaching research*, 19: 687-711.
- PARIBAKHT, Sima (2005). The influence of first language lexicalization on second language lexical inferencing: A study of Farsi-speaking learners of English as a foreign language. *Language learning*, 55, 4: 701-748.
- PARIBAKHT, Sima & WESCHE, Marjorie (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition, in *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, Coady, James & Huckin Thomas (Eds.), Cambridge University Press, 174-202.
- WESCHE, Marjorie & PARIBAKHT, Sima (2009). *Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions*. Multilingual Matters.

# Exploring the phonological awareness framework in the L2 French learning process

Meritan Camille  
Bentley University

## Background

Second language (L2) researchers have established that examining learners' awareness of their own learning process and progress is essential (Derwing 2018; Kennedy, Blanchet and Trofimovich 2014). However, learners exposed to the same input in the classroom may differ in the way that they perform. According to Leow (2015), this difference may be due to the way and depth with which learners process the L2 information.

Furthermore, according to Foote and Trofimovich (2018), there are a lack of theories pertaining to L2 pronunciation research. Most Second Language Acquisition (SLA) theories target grammar and/or vocabulary acquisition (see Van Patten's (2007) Input Processing Theory, Swain's (2005) Output Theory, or Leow's (2015) Model of the L2 Learning Process in ISLA), but few have been extended to L2 pronunciation acquisition (see Flege's (1995) Speech Learning Model, or Best's (1995) Perceptual Assimilation Model). Following Foote and Trofimovich's (2018) guidelines on the learning phenomena to be included in a viable L2 Pronunciation Theory, the present study set to explore Leow's (2015) Model of the L2 Learning Process as a viable theoretical framework for L2 pronunciation acquisition and processing. This model is built on "the role of attention in the process of learning an L2 [...] regulated by [...] the depth of processing or the amount of cognitive effort [...], cognitive registration [...], and/or the level of awareness [...]" (Leow 2015, p. 241). It hypothesizes that without minimal attention being paid to the L2 information, there is little chance for foreign language acquisition, especially in a classroom setting.

## Aim

The goal of this four-semester-long study is thus threefold: (1) to explore the viability of Leow's (2015) Model of the L2 learning process as an L2 Pronunciation theory, (2) to investigate the use of self-reflection (i.e., introspective verbal reports) to enhance L2 learning, helping learners develop an awareness of learning as a process), and (3) to identify whether there is a connection between phonological awareness and self-reflection and under which conditions self-reflection could be most beneficial for pronunciation.

In this study, sixty learners of French, divided into a Treatment group (with self-reflection) and a Comparison group (without self-reflection), were tracked across four semesters. Results on pre/post read-aloud tests surrounding pronunciation lessons—on the vowels /y/-/u/—were contrasted with students' responses to self-reflection questionnaires to explore their learning process.

## Findings

The study revealed that overall, self-reflection led to better learning outcomes, and that a link between attention and understanding may exist, but when this link is absent, learners using self-reflection may not linearly progress. Furthermore, this study demonstrated that Leow's (2015) model of the L2 learning process in ISLA, originally built to address grammar and vocabulary acquisition and processes, can extend to L2 pronunciation acquisition. Indeed, the model successfully explains and accounts for several of Foote and Trofimovich's (2018) learning phenomena, namely, "the importance of input in L2 pronunciation development, the influence of learners' L1, the significant role of individual differences, and the systematicity and variability of pronunciation development" (pp. 176– 77), as found in the different processing stages of Leow's (2015) model. Finally, it was found that self-reflection can promote depth of processing for the development of pronunciation in a classroom setting as well as outside of the classroom.



Keywords: L2 Pronunciation, depth of processing, language awareness, intelligibility, French

### References

- BEST, Catherine T. (1995). A direct realist perspective on cross-language speech perception, in *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research*. Strange, Winifred (Ed). Timonium: York Press, pp. 167–200.
- DERWING, Tracey. M. (2018). The role of phonological awareness in language learning, in *The routledge handbook of language awareness*, Garrett, Peter & Cots, Joseph M. (Eds). New York: Routledge, pp. 1–20.
- FLEGE, James E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. In *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Strange, Winifred (Ed). Timonium: York Press, pp. 233–77.
- FOOTE, Jennifer A., & TROFIMOVICH, Pavel (2018). Second language pronunciation learning: An overview of theoretical perspectives, in *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*, Kang, Okim, Thomson, Ron I. & Murphy, John M. (Eds). London: Routledge, pp. 75–90.
- KENNEDY, Sara, BLANCHET, Josée, & TROFIMOVICH, Pavel. (2014). Learner pronunciation, awareness, and instruction in French as a second language. *Foreign Language Annals* 47: 79–96
- LEOW, Ronald P. (2015). *Explicit Learning in the L2 Classroom: A Student-Centered Approach*. New York: Routledge.
- SWAIN, Merrill. (2005). The output hypothesis: Theory and research, in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Hinkel, Eli (Ed). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 471–83.
- VAN PATTEN, Bill. (2007). Input processing in adult second language acquisition, in *Theories in Second Language Acquisition*. Van Patten, Bill & Williams, John (Eds). Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 115–35.

# Quelle conception contextualisée des manuels de français en milieu universitaire chinois ?

Yun Bingjie  
Aix-Marseille Université

## Contextualisation : une nécessité depuis toujours

De la notion du FLE apparue en 1957, à l'autonomisation de la discipline en didactologie/didactique des langues-cultures vers le milieu des années 1980, la dimension linguistique ne constituait plus le seul paramètre contextuel déterminant l'enseignement/apprentissage (ci-après E/A) du français. On a affaibli l'ambition initiale de nature politique et institutionnelle en faveur du statut du français dans le monde entier notamment dans les anciennes colonies françaises et commencé à appréhender cette discipline dans toute sa complexité. Ainsi était actualisée constamment l'interprétation du contexte où se déroulait l'action d'E/A du français et l'action de recherche dans ce domaine, d'où « le dispositif terminologique qui trace les linéaments d'un paysage didactique distinguant entre français langue maternelle, étrangère et seconde » (Castellotti & Moore, 2008, p. 183). Puis la didactique évolue vers une meilleure prise en compte des besoins du sujet, de la culture et du social dans des situations pédagogiques diverses et de la scientificité disciplinaire avec l'apparition des notions et ouvrages clés : français fonctionnel et français sur objectif universitaire, *Un Niveau seuil*, compétence de communication, CECRL, cultures éducatives.... Le contexte intervient contre l'universalisme sans cesse ; la contextualisation se réalise et représente depuis toujours une nécessité dans les pratiques didactiques et dans les recherches concernées, renforce et accélère ainsi une « disciplination » (Galissou, 1994, p. 25).

## Contexte, objet et focus de recherche

Bien que la Chine n'appartienne pas au monde francophone, le français enseigné comme spécialité universitaire en Chine connaît une croissance continue. Ainsi est née la notion de « francophonie universitaire chinoise » (Bel, 2017). L'E/A du FLE se déroule principalement à travers un type de cours appelé *Jingdu* sur les deux premières années universitaires. La spécificité de ce cours nous incite à réfléchir sur les manières de situer efficacement l'E/A du français dans ce contexte. Vu le rôle important des manuels, nous les avons choisis en tant qu'objet de recherche. Au début, dans l'ethnographie de la communication, Hymes (1972) pensait qu'une compétence syntaxique idéale ne permet pas toujours la réussite de la communication. Plus tard le mouvement communicatif s'est déclenché en didactique des langues étrangères dans les années 80. Plusieurs chercheurs ont redéfini la compétence de communication dont la compétence linguistique n'est qu'une composante. Selon Bérard (1991, p. 21), parmi les composantes, les didacticiens posent peu le problème sur l'articulation entre les différentes composantes pour former une véritable compétence de communication. Le débat porte principalement sur l'opposition entre la compétence linguistique et la compétence de communication. Les manuels aussi, leur objectif peut être formulé en termes de compétence linguistique, ou en termes de compétence de communication. Donc la présente recherche a pour objectif de dégager l'articulation des deux types d'objectifs dans la conception des manuels utilisés en cours *Jingdu* et la contextualisation didactographique (Galissou, 1994) réalisée par les concepteurs.

## Cadre théorique

Dans le cadre sociodidactique, nous étudions la conception des manuels en contexte et interprétons la contextualisation de celle-ci en mobilisant les facteurs contextuels, à savoir que le contexte joue un rôle interprétatif direct des phénomènes étudiés (Blanchet, 2012, p. 16). En même temps, le tissage concret de notre recherche elle-même est contextualisé.

## Analyse de deux manuels et structure d'analyse

L'analyse aborde la conception de deux manuels chinois assez représentatifs : *Le français et En route*. Ce premier a été publié en 1992, ce dernier en 2017. Concernant le traitement du corpus, l'analyse de l' « entrée » (Puren, 2005) à une unité didactique, du tableau des contenus et de l'avant-propos démontre les objectifs globaux positionnés par les concepteurs ; puis celle des données sélectionnées (discursives, grammaticales, pragmatiques et culturelles) et des activités pédagogiques proposées incarne la façon d'articuler les deux types d'objectifs. À travers une recherche documentaire alliée avec une analyse comparative, nous allons éclairer comment les concepteurs des manuels ont construit l'objet-langue&culture à enseigner en fonction de critères contextuels en amont de leur réalisation.

Mots-clés : contextualisation, manuels de FLE, cours de type *Jingdu* élémentaire, universités chinoises

### Références

- Bel, David. (2017). *Économie politique du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire Entre discours et réalités (Thèse de doctorat)*. Université de Montréal.
- Bérard, Evelyne. (1991). *L'approche communicative Théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- Blanchet, Philippe. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique: enjeux théoriques et méthodologiques, in *Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*. Issue Revue SOCLES 1-2012: ENS LSH d'Alger, 13–20.
- Castellotti, Véronique & Moore, Danièle. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21<sup>ème</sup> siècle ?, *Perspectives Pour Une Didactique Des Langues Contextualisées, February*: 183–203.
- Galisson, Robert. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France [Etat des lieux et perspective], *Revue française de pédagogie, Vol. 108, Issue 1*: 25–37.
- Hymes, Dell. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269–293.
- Puren, Christien. (2005). Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres. *Les Cahiers Pédagogiques*, 437: 41–44.

# Description sur corpus des interrogatives partielles chez de jeunes enfants francophones

Gillet Pauline  
Université de Lorraine

## Fonctionnement des interrogatives partielles en français

Les interrogatives partielles (du type *tu vas où ?* ou encore *pourquoi tu t'énerves ?*) ont fait l'objet de nombreuses études en linguistique car elles présentent un fonctionnement syntaxique très riche concernant la diversité des formes possibles en français (voir notamment Gadet, 1989 ; Quillard, 2001 ; Boucher, 2010, 2009 ; Coveney, 2011). À ce propos, Boucher (2009, 2010) distingue quatre types de constructions interrogatives partielles : la construction dite *in situ* (mot interrogatif postposé) (SVQ) (1.a), l'antéposition simple (sans inversion du sujet) de l'interrogatif (QSV) (1.b), l'inversion sujet-verbe (QVS) (1.c) et la construction avec mot interrogatif suivi de *est-ce que* (QESV) (1.d).

1. a. *Tu vas où.*
- b. *Où tu vas ?*
- c. *Où vas-tu ?*
- d. *Où est-ce que tu vas ?*

Nous avons rencontré d'autres constructions syntaxiques dans cette étude telles que *c'est comment que je fais ?* ou encore *à quelle page qu'on commence ?* que nous détaillerons dans la présentation des données.

La structure interrogative présentée en (1.c) possède un statut particulier : bien qu'enseignée à l'école comme étant la forme interrogative de référence (Grevisse & Goosse, 2010 ; Riegel et al., 2011), elle demeure peu utilisée dans la langue parlée par une large partie de la population. Notamment, les émissions de radio de français parlé informel comportent près de 50% d'énoncés avec postposition (SVQ) contre 32% d'antéposition (QSV, QESV) (v. Hamlaoui, 2009). Thiberge (2020) relève, à partir du corpus de français parlé ESLO2, que les adultes francophones utilisent dans presque 60% des cas des formes du type (1.a) contre seulement 24,3% d'antéposition simple (1.b), 9,4% de *est-ce que* (1.c) et 8,3% d'inversion sujet-verbe (1.d).

Dans la lignée des travaux ci-dessus, notre étude s'intéressera à l'acquisition des interrogatives partielles en français et plus particulièrement à l'ordre d'émergence des différentes constructions interrogatives ainsi qu'à leur fréquence d'emploi dans le discours des enfants. De la même manière, nous observerons comment évoluent ces formes avec l'âge.

## Corpus de travail

Les données que nous étudions ont été recueillies dans le cadre des projets Colaje, TCOF, Alipe et Lyon. Les quatre bases de données contiennent des enregistrements de français parlé destinés à l'étude des productions langagières. Les interactions se déroulent à domicile (séances de jeux, échanges sur la vie quotidienne, lectures, etc.). Les enfants sont issus de diverses classes sociales et ont le français pour langue première. Ces ressources regroupent principalement des enregistrements d'interactions spontanées adultes-enfants ou enfants-enfants. Notamment, notre corpus de travail regroupe environ 210 enfants, de leur naissance jusqu'à l'âge de 11 ans et demi. La base ainsi réunie contient environ 4 millions de mots, productions d'enfants et d'adultes confondues dont plus de 1 million sont prononcés par des enfants.

## Résultats

L'étude des données sur corpus nous a permis de relever 6.384 occurrences correspondant à des interrogatives directes produites par les enfants. Les données brutes nous permettent d'affirmer que certaines structures interrogatives sont employées plus tôt dans le langage de l'enfant, soit aux alentours de 1,06 ans, et sont plus fréquemment utilisées que

d'autres : c'est le cas des énoncés *in situ* (*tu vas où ?*) qui représentent presque 46% des interrogatives produites et des énoncés avec antéposition simple (*où tu vas ?*) avec une fréquence d'emploi de 16,7%. Par ailleurs, l'énoncé le plus normé, à savoir l'inversion sujet-verbe, est globalement très peu fréquent dans le discours des enfants avec seulement 35 occurrences (soit 0,5% des interrogatives produites) dans l'ensemble de nos données (voir également Söll, 1982). Ces interrogatives sont produites avec *où* essentiellement.

Nos travaux s'inscrivent dans la continuité de ceux de Thiberge (2020) chez l'adulte. Mais, son étude masque une partie de l'hétérogénéité dans l'emploi des interrogatifs, dimension que nous avons prise en compte dans notre recherche. En effet, il existe une certaine hétérogénéité dans l'emploi des mots interrogatifs : si l'*in situ* est la structure globalement la plus utilisée, nous verrons qu'elle est construite dans plus de 46% des cas avec l'interrogatif *quoi*<sup>1</sup> (*c'est quoi ?*). Par ailleurs, si les enfants préfèrent placer l'interrogatif *où* en fin d'énoncé (SVQ) (*tu vas où ?*), *comment* et *pourquoi* apparaissent plus fréquemment antéposés (QSV) (*comment il s'appelle ? / pourquoi t'as dit ça ?*). Par ailleurs, nous observerons les stades d'apparition de ces différentes constructions syntaxiques selon l'âge et nous montrerons que le nombre d'antépositions (QSV, QESV) augmente avec l'âge.

### **Conclusion - Perspectives**

Nous montrerons que certaines tournures (standard ou normatives) ne sont pas utilisées par les jeunes locuteurs de notre corpus qui privilégient les tournures non-normatives. Cela recoupe les résultats des études chez les adultes (Coveney, 2011). On démontre ainsi que la grammaire normative enseignée à l'école a peu d'influence sur les productions spontanées. Au-delà des seules interrogatives, cela peut permettre d'expliquer, au moins en partie, les difficultés d'appropriation par les enfants du français scolaire.

Mots-clés : grammaire, oral, acquisition, interrogatives partielles, corpus, enfants

### **Références**

- Boucher, Paul (2009). La reformulation syntaxique dans les questions partielles en français. *Les Travaux linguistiques du CERLICO*, 169-188.
- Boucher, Paul (2010). L'interrogation partielle en français : L'interface syntaxe / sémantique. *Syntaxe et sémantique*, N° 11(1), 55-82.
- Coveney, Aidan (2011). L'interrogation directe. *Travaux de linguistique*, n°63(2), 112-145.
- Gadet, Françoise (1989). *Le français ordinaire*. Colin.
- Grevisse, Maurice, & Goosse, André (2010). *Le bon usage : Grammaire française ; Grevisse - langue française* (14. éd., 2. tir). De Boeck, Duculot.
- Hamlaoui, Fatima (2009). A prosodic study of wh-questions in French natural discourse. In *Undefined* (Clackson, K., Absi, Z., Ogawa, M., Ono, M., Patterson, C., Villafañá, V., p. 27-38).
- Quillard, Virginie (2001). La diversité des formes interrogatives : Comment l'interpréter ? *Langage et société*, n° 95(1), 57-72.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, & Rioul, René (2011). *Grammaire méthodique du français* (4. éd. entièrement rev. "Quadrige", 2. tir). Presses Univ. de France.
- Söll, Ludwig (1982). *L'interrogation directe dans un corpus de langage enfantin*. 45-54.
- Thiberge, Gabriel (2020). *Acquisition et maîtrise des interrogatives partielles en français : La variation sociolinguistique comme outil interactionnel* [Thèse de doctorat].

---

<sup>1</sup> Mot interrogatif toujours postposé (*tu fais quoi ? / \*quoi tu fais ?*) sauf en cas de présence d'une préposition (*à quoi tu penses ? / tu penses à quoi ?*).

# Le rôle de l'intentionnalité dans l'apprentissage d'expressions lors du visionnage des séries télévisées

Oliveira Santos Diana  
Université de Lille

L'apprentissage dans des contextes informels, c'est-à-dire, en dehors des institutions (Mangenot, 2011), a commencé à être étudié dans les années 1960 dans le domaine de l'éducation (Coombs, 1968) et, plus récemment en didactique des langues (Mangenot, 2011; Toffoli & Sockett, 2015). Plusieurs exemples d'apprentissages informels ont été donnés dans la littérature, comme apprendre à parler une langue pendant l'enfance, lire des livres, regarder des films et séries, ainsi qu'échanger sur des blogs et forums (Schugurenky, 2007; Toffoli & Sockett, 2010). Avec le progrès de la technologie, ces pratiques, maintenant plus accessibles, sont devenues une habitude que les apprenants ont développée au cours des dernières années pour apprendre des langues étrangères (Toffoli & Sockett, 2015).

Ces dernières années les discussions ont entre autres porté sur la définition de l'apprentissage informel. Quelques chercheurs défendent l'idée que ces pratiques promeuvent un apprentissage dans lequel l'intention de l'apprenant est de communiquer au sein d'un groupe et avoir une compréhension générale, et pas d'apprendre la langue en soit (Cross, 2007; Toffoli & Sockett, 2010). Pourtant, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour révéler les intentions des apprenants et déterminer si leur engagement dans ces activités est principalement (ou uniquement) pour l'apprentissage de la langue ou pour le divertissement et la communication. Savoir comment ils utilisent ces ressources pourrait appuyer ou nier l'hypothèse que les outils multimédias favorisent un apprentissage spontané et imprévu, dans lequel l'apprenant n'a pas la conscience (l'intention) d'apprendre (Toffoli & Sockett, 2010) et permettra aux chercheurs de réévaluer la notion d'informel en lien avec l'intentionnalité.

Pour expliquer l'informel, plusieurs chercheurs emploient le mot « conscience » (Schugurenky, 2007; Toffoli & Sockett, 2010) dans leurs définitions. Cependant, sa définition dans la littérature n'est pas parfaitement nette et l'utilisation qui est faite de ce mot renvoie parfois à des notions différentes. A partir de ce constat, il semble important de compiler les définitions qui ont été proposées, d'étudier les comparaisons qui ont été faites entre l'informel et d'autres types d'apprentissages - notamment l'incidentel, l'intentionnel, l'explicite et l'implicite (Schmidt, 1990; Hulstijn, 2003; Ellis, 2009) - pour enfin identifier ce qui est propre à l'informel.

À l'occasion de ce colloque, je souhaite présenter les objectifs de ma thèse qui sont d'une part, de mesurer l'impact de l'intention sur l'apprentissage à travers des recherches quantitatives et qualitatives et, d'autre part, via un argumentaire théorique, montrer que ma recherche s'insère dans un contexte informel d'apprentissage. À travers des expériences menées avec des étudiants de quatre filières différentes (Mathématique, Psychologie, Gestion et Sciences du langage), j'analyse le rôle de l'intentionnalité dans l'apprentissage des expressions de la langue anglaise (telles que « *hang in there* », « *there you go* », « *way to go* »). À cet effet, des pré et post tests, des équipements de suivi de mouvement oculaires, ainsi que des questionnaires et entretiens seront utilisés lors que les apprenants regardent les séries de comédie *Friends*, *How I Met Your Mother* et *The Big Bang Theory*.

J'envisage ma communication comme une possible contribution à l'axe 2 du colloque, étant donné que l'étude analyse des processus d'apprentissage en lien avec la technologie, et discute des enjeux théorique et méthodologique dans le domaine de didactique des langues. De plus, le sujet est cohérent avec l'axe 3, car il accorde une attention particulière au contexte dans lequel l'apprentissage prend place et discute des notions d'apprentissage dans le domaine d'acquisition des langues.



Mots-clés : apprentissage informel, séries télévisées, apprentissage du vocabulaire.

### Références

- Coombs, P. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation* (p. P.U.F).
- Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. Pfeiffer/Wiley.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (p. 3–25). R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.). Bristol: Multilingual Matters.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and Intentional Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Orgs.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 349–381). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch12>
- Mangenot, F. (2011). *Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage*. 8.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2).
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers »: Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13–27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue Du GERAS*, 58, 125–144. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2015). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL): Quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXXIV N° 1, 147–165. <https://doi.org/10.4000/apliut.5055>

### Mème comme un genre éclectique - une nouvelle source de prototypes de la femme et de l'homme

Walczak Joanna  
Université Pédagogique de Cracovie

#### La partie théorique

L'objectif premier de notre communication est de caractériser le mème (qui constitue une nouveauté dans les recherches linguistiques) dans sa dimension discursive : *qui s'adresse à qui, dans quel but, où et quand* en tenant compte de son signifiant linguistique et iconique. Nous commenterons aussi quelques définitions déjà existantes, par ex. celle proposée par Kamińska (2011, p.30) : le mème est « une forme d'expression artistique, genre du discours d'Internet ». Selon un autre chercheur polonais, meme est « un message imagé construit sur la base d'un schéma constructif, utilisant des éléments conventionnels étroitement liés à la culture et à l'histoire de la toile » (Kołowiecki 2012, p.8).

Nous reviendrons aussi à la définition de la notion de mème: en abordant sa genèse, ses traits et sa composition. Ensuite, nous passerons à l'épreuve de caractériser son auditoire/ son groupe-cible. Finalement, nous reprendrons le concept de prototype linguistique popularisé par George Kleiber (1990, p. 47) : un prototype c'est « le meilleur représentant d'une catégorie (\*le meilleur = le représentant le plus fréquemment mentionné par une communauté des locuteurs natifs d'une langue donnée) ».

Notre hypothèse de départ est telle que le mème est un porteur de divers prototypes linguistiques. Il remplace en quelque sorte, dans ce rôle, les proverbes qui constituent une source plus ancienne et plus populaire, et peut-être, la plus évidente des prototypes. D'ailleurs, on a remarqué qu'un bon nombre de prototypes présentés dans les proverbes analysés par Lidia Miladi (2015, p. 59-74), sont toujours observables dans les mèmes de l'Internet.

Enfin, nous nous référons au concept d'intertextualité. Nous nous baserons notamment sur la définition proposée par Ryszard Nycz, professeur polonais de littérature qui voit cette notion de la manière holistique: il propose en effet définition qui va au-delà de la référence au texte au sens exact du terme: il traite l'intertextualité comme *un phénomène de la référence à divers domaines artistiques: un texte doit être analysé dans une perspective très large, non seulement par rapport à d'autres textes littéraires, mais aussi par rapport à d'autres disciplines artistiques* (Nycz, 1990, p.80). Nous avons choisi son approche en tenant compte du caractère éclectique de notre objet d'analyse : le mème peut contenir des références au diverses œuvres artistiques : non seulement aux textes mais aussi à l'art visuelle et à la musique.

Et pour finir, en nous référant notamment aux travaux de Dostie (2019, 2021), nous montrerons qu'il est possible de considérer les mèmes comme des phraséologismes pragmatiques.

#### La partie pratique

L'objectif crucial de la partie pratique de notre communication est de présenter les mèmes exposant les prototypes de la femme et de l'homme existant sur la toile polonaise et française. Il s'agira de l'analyse comparative franco-polonaise des mèmes de l'Internet. Nous analyserons le corpus de mèmes composé de plus d'une centaine d'exemples afin de détecter les exemples exposant les traits les plus répétitifs dans chaque pays de référence.

Ces traits apparaissent tant au niveau verbal qu'iconique et mettent en avant les traits typiquement/stéréotypiquement féminins et masculins. Notre analyse préliminaire montre que la plupart des traits étudiés se répètent dans nos deux pays de référence. De plus, les mèmes

constituent une source très riche de divers phraséologismes (proverbes, expressions figées, etc.) qu'on va essayer de détecter et prendre en compte dans nos analyses.

Mots-clés : prototype, même, femme, homme, intertextualité La partie théorique

### Références

- Dostie, Gaetane. & Tutin, Agnès. (2019). Les phrases préfabriquées dans le paysage phraséologique -introduction : Sens, fonctions, usages. in *Cahiers de lexicologie n° 114*: 225-247.
- Kamińska, Magdalena (2011). *Niecne memy Dwanaście wykładów o kulturze Internetu*. Poznań : Galeria Miejska Arsenal w Poznaniu.
- Kleiber, Georges (1990). *La sémantique du prototype: catégories et sens lexical*. Paris : PUF.
- Kołowiecki, Wiktor (2012). Memy internetowe jako nowy język Internetu. in *Kultura i Historia*, UMCS, Lublin.
- Miladi, Lidia (2015). Procédés syntaxiques de mise en relief dans le discours proverbial du polonais et du français. in S. Mejri, T. Muryn, W. Prażuch & I. Sfar (dir.). *La phraséologie entre langues et cultures. Structures, fonctionnements, discours*. Peter Lang. Berne.
- Nycz, Ryszard (1990). Intertekstualność i jej zakresy : teksty, gatunki, światy. in *Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej n° 81/2*: 62.

## **Analyse des spécificités des genres journalistiques : combinaison de l'étude des nominations et de la représentation du discours autre**

Aissaoui Céline  
Université de Toulon

Notre proposition de présenter lors du CEDIL 2022 une recherche qui s'inscrit dans l'axe n°1 *Description et modélisation linguistiques, corpus, TAL*. Notre proposition de communication porte sur l'analyse des spécificités des genres journalistiques sur un corpus constitué d'articles de presse écrite. Nous souhaitons montrer l'intérêt de combiner une étude des nominations et une étude des formes de représentation du discours autre, en s'appuyant sur des analyses quantitatives et qualitatives.

Cette recherche est issue de notre thèse. Celle-ci porte sur le traitement médiatique des attentats de janvier 2015 à Paris et de mars 2015 à Tunis dans quatre quotidiens français et tunisiens. Le corpus d'étude regroupe des articles de presse écrite publiés dans la semaine suivant ces attentats. Les articles récoltés ont été publiés dans des journaux français et tunisiens : *Le Monde*, l'édition nationale du journal *Le Parisien (Aujourd'hui en France)*, *La Presse de Tunisie* et *Le Temps*. La recherche repose sur l'articulation d'analyses quantitatives faites à partir du logiciel de textométrie TXM (Heiden, Magué et Pincemin, 2010) et d'analyses qualitatives basées sur l'étude des phénomènes lexicaux et énonciatifs. Pour classer les formes de discours représentés, nous nous basons sur la typologie d'Authier-Revuz (2020).

L'analyse que nous présenterons consiste à comparer trois catégories de genres journalistiques : les articles d'information courts (brèves, filets, etc.), les articles d'information longs (reportages, compte-rendus, etc.) et les articles de commentaire (éditoriaux, tribunes libres, etc.). Nous nous demandons quelles spécificités lexicales et énonciatives se dégagent entre ces trois catégories de genre. Peut-on faire émerger des routines d'écriture journalistique en fonction du genre de l'article ? Les choix des mots employés et des discours représentés sont-ils les mêmes dans tous les genres journalistiques ou différents ?

Les recherches menées sur le discours de presse se sont attachées à analyser seulement les nominations (Bonnafous, 1991 ; Veniard, 2013), la dimension dialogique des mots (Moirand, 2004) ou les discours représentés (Rosier, 2002 ; Peynaud, 2011). La combinaison d'une analyse des désignations et d'une étude des discours représentés nous paraît pertinente à plusieurs égards. L'étude des nominations permet de révéler des régularités et des spécificités selon les genres journalistiques sur les choix des désignants d'événements (Calabrese, 2013) ou la prise en charge des désignations subjectives. L'étude de la représentation du discours autre révèle si certaines formes sont privilégiées dans un genre ou dans un autre.

Les résultats les plus saillants nous montrent que les désignations des émotions correspondent à des stratégies discursives différentes selon la catégorie de genre dans laquelle elles sont employées. Dans les articles d'information, l'expression des émotions permet de dramatiser les événements et de capter l'attention du lecteur. Dans les articles de commentaire, notamment les éditoriaux, les émotions visent à inciter le lectorat à s'unir autour de valeurs communes et d'émotions collectives (tristesse, colère, indignation). Nous constatons également que les désignations subjectives sont souvent employées dans les articles d'information. Les analyses quantitatives sur les nominations révèlent des emplois courants de termes et expressions axiologiques et affectifs (Kerbrat-Orecchioni, 2002) par les journalistes dans les articles d'information longs (« attentat odieux », « acte lâche », « attentat tragique », « attaque sanglante », « acte abominable »).

L'analyse des discours représentés permet de relever des spécificités entre les trois catégories de genre. Les articles d'information courts se différencient des deux autres catégories de genre par l'utilisation dominante du discours indirect couplé à de la modalisation autonymique d'emprunt, ce que nous lions à un souci d'économie de texte. Voici par exemple

un extrait d'une brève du *Monde* : « Le communiqué de l'EI ajoute que c'est bien le Musée du Bardo, "situé dans le carré sécuritaire du Parlement tunisien", qui était visé ». Nous différencions également les trois catégories, quant aux sources citées dans les articles. Les articles d'information courts citent le plus souvent les discours de personnalités politiques. Ces articles ont pour but de rapporter des informations issues de discours officiels (« dans une allocution solennelle, vendredi soir, le président de la République, François Hollande, a appelé les Français à être "implacables à l'égard du racisme et de l'antisémitisme" »). Les articles d'information longs représentent surtout les discours de témoins. Les articles de commentaire rapportent plus généralement les discours de la population prise dans sa globalité (les « Français » ou les « Tunisiens »). Ce choix est lié à la visée argumentative de ces articles, la représentation du discours de la population peut avoir valeur d'exemple (« Depuis une semaine, les Tunisiens, dans leur majorité, sont mobilisés pour clamer haut et fort leur rejet de toute forme de terrorisme. »). Les discours représentés sont également mis au service d'une stratégie plus globale qui varie d'un genre à l'autre. Ils sont par exemple employés dans les articles d'information pour dramatiser l'événement et sont utilisés dans les éditoriaux pour s'opposer aux dirigeants politiques.

Mots-clés : presse écrite, genres journalistiques, attentats, textométrie, nomination, représentation du discours autre.

### Références

- Authier-Revuz, Jacqueline (2020). *La représentation du discours autre : principes pour une description*. Berlin : De Gruyter.
- Bonnaïous, Simone (1991). *L'immigration prise aux mots : les immigrés dans la presse au tournant des années 80*. Paris : Kimé.
- Calabrese Steimberg, Laura (2012). L'acte de nommer : nouvelles perspectives pour le discours médiatique, *Langage et société*, 140 : 29-40.
- Calabrese, Laura (2013). *L'événement en discours. Presse et mémoire sociale*. Louvain-la-Neuve : Académia-L'Harmattan.
- Heiden, Serge, Magué, Jean-Philippe, Pincemin, Bénédicte (2010). TXM : Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement, in *Proc. of 10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data - JADT 2010*, Bolasco, Sergio, Chiari, Isabella, Giuliano, Luca (Eds). Roma, Italy : Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 1021-1032.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine (2002). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris : Armand Colin.
- Moirand, Sophie (2004). De la nomination au dialogisme : quelques questionnements autour de l'objet de discours et de la mémoire des mots, in *Dialogisme et nomination*, Cassanas, Armelle et al. (Eds). Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, 27-61.
- Peynaud, Caroline (2011). Parole rapportée et positionnement discursif dans la presse américaine : analyse de l'utilisation des citations dans des commentaires politiques, *ASp*, 59 : 43-64.
- Rosier, Laurence (2002). La presse et les modalités du discours rapporté : l'effet d'hyperréalisme du discours direct surmarqué, *L'Information Grammaticale*, 94 : 27-32.
- Veniard, Marie (2013). *La nomination des événements dans la presse. Essai de sémantique discursive*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

# Une étude comparative de *bon* dans un corpus natif/non-natif du français parlé

Kitcher Dornukuor Grace Mercy  
Université de Lille

Cette recherche est une étude comparative de l'utilisation du marqueur de discours *bon*, dans un corpus de français parlé par des locuteurs natifs et non-natifs.

Les marqueurs de discours ont une fréquence assez élevée à l'oral, notamment chez les locuteurs natifs (Wierzbicka, 2003). Or, ils constituent un défi acquisitionnel auprès des apprenants non-natifs (Wichmann et Chanet, 2009). Certaines recherches (Müller, 2005 ; Sugiyama, 2017) montrent que des séjours linguistiques facilitent l'acquisition de marqueurs de discours chez les apprenants non-natifs. Nous aimerions par cette étude contribuer aux recherches sur les séjours linguistiques et marqueurs de discours en se penchant sur deux contextes d'immersion : un contexte Européen (la France) et un contexte Africain (le Bénin). L'objectif est de savoir en quoi un séjour linguistique pourrait avoir un impact sur l'acquisition des marqueurs de discours chez des apprenants non-natifs et par extension quelle est la variante acquise de ce marqueur.

Nous travaillons donc avec des apprenants non-natifs ainsi que des locuteurs natifs du français. Notre public non-natif est constitué d'étudiants de français dans un milieu universitaire. Ils sont tous originaires du Ghana, un pays anglophone d'Afrique occidentale et réalisent un séjour linguistique dans un pays francophone de leur choix : la France ou le Bénin. Les locuteurs natifs sont originaires de ces deux pays. Nous comptons 40 locuteurs natifs et non-natifs au total : 10 locuteurs natifs de France, 10 locuteurs natifs du Bénin, 10 apprenants non-natifs qui ont effectué un séjour linguistique en France et 10 apprenants non-natifs qui ont passé un séjour linguistique au Bénin. Notre corpus de travail est constitué de conversations semi-guidées au cours desquelles un binôme de natifs ou un de non-natifs échange sur un sujet donné (20 enregistrements, 20.998 mots au total). Nous adoptons une approche fondée sur un corpus : *corpus driven approach* (Tongini-Bonelli, 2001 ; Müller, 2005), pour effectuer nos analyses.

Nos analyses montrent que les séjours linguistiques ont un impact sur l'acquisition de marqueurs de discours et la variante du marqueur de discours utilisé. Ceci est évident dans l'utilisation de *bon*. Ce dernier est principalement utilisé par les locuteurs natifs du Bénin tandis que les locuteurs natifs de France l'emploient peu. En outre, les apprenants non-natifs ayant passé un séjour linguistique au Bénin emploient *bon* dans leurs discours alors que ce marqueur est absent dans ceux de locuteurs non-natifs ayant séjourné en France. Nous pouvons donc inférer que le séjour linguistique au Bénin a facilité l'acquisition du marqueur de discours *bon* auprès des apprenants non-natifs qui y ont séjourné.

En ce qui concerne les fonctions de *bon* dans notre corpus natif et non-natif, nous en soulignons quelques-unes : les fonctions de reprise, introduction<sup>1</sup> (Skattum, 2012) et changement de sujet. La fonction de reprise est présente dans tous les trois corpus à savoir les corpus natifs du Bénin et de France ainsi que ceux d'apprenants non-natifs qui ont effectué un séjour linguistique au Bénin. Nous distinguons deux sous-catégories de cette fonction : la fonction de correction (Mosegaard Hansen, 1998) et de répétition. La fonction correctrice est présente dans le corpus des locuteurs natifs du Bénin mais aussi chez les apprenants non-natifs qui ont passé un séjour linguistique au Bénin. Quant aux locuteurs natifs de France, ils utilisent un autre marqueur de discours, *du coup*, en plus de *bon* dans la fonction correctrice. De même, les locuteurs natifs du Bénin emploient également *bon* avec *du coup* mais dans la fonction de répétition. Cependant, *du coup* est absent chez les apprenants non-natifs. Dans le corpus des locuteurs natifs de France, nous identifions d'autres marqueurs utilisés avec *bon* tels que *ben* et *voilà* dans la fonction de répétition.

---

<sup>1</sup> Cette fonction est dénommée fonction interjective dans le travail de Skattum (2012)



Pour la fonction d'introduction, tandis que les locuteurs natifs du Bénin et les apprenants non-natifs qui ont effectué leur séjour linguistique au Bénin utilisent *bon*, les locuteurs natifs de France utilisent *du coup*.

Nous terminerons avec la fonction changement de sujet. Cette fonction est évidente non seulement chez les locuteurs natifs de France mais aussi chez les apprenants non-natifs qui ont séjourné au Bénin. Dans le corpus non-natif, *bon* permet de passer d'un sujet de discussion à l'autre alors que dans le corpus natif, il sert de digression (Mosegaard Hansen, 1998).

Mots-clés : bon, marqueurs de discours, séjours linguistiques, apprenants non-natifs, locuteurs natifs

### Références

- Mosegaard Hansen, Maj-Britt (1998). *The function of discourse particles: A study with special reference to spoken standard French*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- Skattum, Ingse (2012). Bon, marqueur discursif en français parlé au Mali. *Le Français En Afrique*, 27 : 201–217.
- Müller, Simone (2005). *Discourse Markers in Native and Non-Native English Discourse*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Sugiyama, Kaori (2017). Différences dans l'utilisation des marqueurs discursifs : analyse comparative entre apprenants et Français natifs. In *Le français en contextes : approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*, Henry Tyne (Ed), Presses Universitaires de Perpignan : Open Edition.
- Tongini-Bonelli, Elena (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wichmann, Anne & Chanet, Catherine (2009). Discourse markers : a challenge for linguists and teachers, *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 29: 23-40
- Wierzbicka, Anna (2003). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.

# Quel apport de la linguistique cognitive dans l'enseignement grammatical en didactique de l'anglais langue étrangère ? Une étude de cas dans l'enseignement pour adulte en Belgique francophone

Romero Muñoz Eloy  
Université Sorbonne Nouvelle

Bien que la linguistique cognitive (Langacker 1987, 1991) jouisse d'une réputation grandissante dans les sphères académiques, cet intérêt pour le cadre théorique ne s'est à ce jour pas réellement matérialisé en matériel pédagogique pour l'apprentissage des langues étrangères (Romero Muñoz, à paraître), l'enseignement de la grammaire ne faisant pas exception (Achard, 2018). Notre contribution propose d'interroger la « transposition didactique » (Chevallard, 1991) de la linguistique cognitive afin de mieux comprendre les freins et leviers potentiels d'une telle démarche. Notre protocole de recherche s'articule autour d'un groupe de discussion constitué d'enseignants (n=8) actifs dans l'enseignement pour adulte. Les enseignants reçoivent des supports pédagogiques basés sur les recherches de Niemeier & Reif (2008). Ces supports se focalisent sur la dichotomie *present simple / present continuous*, le *simple past*, et la dichotomie *dénombrable / indénombrable*. Les impressions des enseignants sont recueillies à l'aide d'un outil inspiré par le modèle *Technology Acceptance Model* (Davis, 1989) et analysées à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative de contenu (NVivo). Ces analyses devraient tout d'abord confirmer la dissonance cognitive entre, d'une part, la linguistique cognitive avec son approche sémantique de la forme et, d'autre part, l'enseignement de la grammaire qui demeure centré sur la morphosyntaxe. Dans un second temps, nous anticipons que les enseignants ne perçoivent pas le besoin d'innovation dans l'enseignement de la grammaire anglaise (*Perceived Usefulness*) et que ce facteur est plus important dans leur décision que la facilité d'utilisation perçue (*Perceived Ease of Use*) d'un quelconque support.

Mots-clés : didactique de l'anglais, grammaire cognitive, innovation, transposition didactique

### Références

- ACHARD, MICHEL. (2018). *Teaching usage and concepts: Towards a cognitive pedagogical grammar*. In Andrea Tyler, Lihong Huang & Hana Jan (eds.), *What is applied cognitive linguistics? Answers from current SLA research*, 37–62. Berlin: Mouton de Gruyter.
- CHEVALLARD, YVES. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- DAVIS, FRED (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology, *MIS Quarterly*, 13 (3): 319-340. doi:10.2307/249008, JSTOR 249008
- LANGACKER, RONALD (1987). *Foundations of Cognitive Grammar (volume one): Theoretical prerequisites*. Stanford : Stanford University Press.
- . (1991). *Foundations of Cognitive Grammar (volume two): Descriptive application*. Stanford : Stanford University Press.
- NIEMEIER, SUSANNE & REIF, MONIKA (2008). Making progress simpler? Applying cognitive grammar to tense-aspect teaching in the German EFL classroom, in Sabine De Knop & Teun De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven*. Berlin/New York : De Gruyter Mouton, 325-356.
- QSR INTERNATIONAL PTY LTD. (2020) NVivo (released in March 2020), <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

# Analyse des erreurs verbales dans un corpus d'écrits académiques rédigés par des apprenants sinophones du français

Li Jingrao  
Université Grenoble Alpes

## Cadre théorique et problématique

Les corpus d'apprenants constituent une ressource importante pour la recherche dans les domaines de l'acquisition et de la didactique des langues étrangères (Granger, Gilquin & Meunier, 2015), mais les corpus d'apprenants de français langue seconde restent rares (voir toutefois *French Interlanguage Database*, Granger, 1998 ; *The "Dire Autrement" corpus*, Hamel et Milicevic, 2007), notamment pour les apprenants sinophones qui sont nombreux dans les universités françaises<sup>1</sup>. Parmi les travaux sur les difficultés des apprenants sinophones dans l'apprentissage du français, peu d'études s'intéressent au verbe, bien que cette partie du discours soit le cœur de la phrase. Il faut rappeler que le chinois ne disposant pas de conjugaisons verbales, la maîtrise des verbes en français – avec un système complexe de temps/aspect/mode – constitue une difficulté majeure pour les apprenants chinois, notamment dans la rédaction académique (Yan, 2017). Ces constats nous ont amenée à constituer un corpus d'écrits académiques produits par des apprenants sinophones afin d'en observer et analyser les erreurs portant sur le verbe.

## Objectif

L'objectif est donc de mettre au jour : (1) les types d'erreurs verbales fréquentes commises par les apprenants sinophones, (2) les circonstances où ces erreurs apparaissent et (3) les sources possibles de ces erreurs. Cette recherche revêt un double enjeu : le corpus d'apprenants sinophones élaboré pourra servir à la fois de base empirique pour la recherche sur l'acquisition du français des apprenants sinophones et sur les aspects didactiques. Notre étude relève donc de l'axe 1 « corpus d'apprenants » et de l'axe 2 « didactique des langues » du colloque.

## Méthodologie

Notre corpus est composé de 95 textes académiques (un total de 50 014 mots) rédigés par des apprenants sinophones de niveaux B1 et B2 du CECRL, qui sont ensuite transformés en format XML en intégrant les métadonnées des rédacteurs (spécialité, langues étrangères parlées, outils d'aide à la rédaction éventuellement utilisés, etc.). Nous basant sur d'autres travaux d'analyse des erreurs dans les corpus d'apprenants (Granger, 2007 ; Anctil, 2010 ; Ying, 2013 ; Yan, 2017), nous avons élaboré une grille d'analyse en fonction des erreurs relevées dans notre corpus, en prenant en compte quatre dimensions principales : le plan morphologique, le plan sémantique avec les cooccurrences lexicales, le plan syntaxique et le registre de langue. A partir de cette grille, nous avons annoté semi-automatiquement les verbes et les erreurs verbales dans le corpus en utilisant Nooj<sup>2</sup> (Silberztein, 2015). Deux annotateurs se sont engagés dans ce travail d'annotation afin d'en garantir la pertinence.

## Résultats

Dans notre corpus, 15,3% de verbes sont erronés sur tous les verbes employés, ce qui confirme que cette catégorie constitue une difficulté non négligeable pour les apprenants sinophones. Les erreurs verbales se concentrent sur a) la conjugaison et l'accord du verbe, b) le temps/aspect/mode du verbe, c) le sens lexical du verbe, d) les prépositions régies par les verbes et e) les structures syntaxiques erronées liées au verbe. Parmi les situations les plus

---

<sup>1</sup> Selon les statistiques émises par le Campus France (2018-2019), les étudiants chinois constituent la troisième communauté des étudiants étrangers en France (après les Marocains et les Algériens).

<sup>2</sup> Nooj : <http://www.nooj4nlp.net/pages/nooj.html>

propices aux erreurs, on relève les cas de sujet inversé, l'emploi du subjonctif, l'accord du verbe avec des noms abstraits. Outre l'inattention, nous avons identifié d'autres sources d'erreurs possibles : transfert négatif du chinois et de l'anglais, connaissances linguistiques lacunaires relatives au français et proximité morphologique entre le verbe visé et le verbe employé. Il est intéressant de noter que l'influence du chinois se manifeste surtout au niveau sémantique, tandis que l'influence de l'anglais est plus évidente au niveau morphologique et syntaxique. La mise en évidence des circonstances où les erreurs apparaissent et des sources d'erreurs a pour but, d'une part, de sensibiliser les apprenants à ces situations, et d'autre part, d'identifier les points grammaticaux qui posent des problèmes aux apprenants sinophones dans l'enseignement du FLE.

Mots-clés : apprenants sinophones du français, corpus d'écrits d'apprenants, erreur verbale, rédaction académique

### Références

- Anctil, Dominique. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Ph.D. Thesis, Montréal: Université de Montréal.
- Dagneaux, Estelle, Denness, Sharon & Granger, Sylviane. (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26: 163–174.
- Granger, Sylviane. (2007). Corpus d'apprenants, annotations d'erreurs et ALAO : une synergie prometteuse. *Cahiers de lexicologie*, 91(2): 465–480.
- Granger, Sylviane, Gilquin, Gaëtanelle & Meunier, Fanny (2015). *Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamel, Marie-Josée & Milicevic, Jasmina (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(1): 25-45.
- Silberztein, Max. (2015). *La formalisation des langues : l'approche de NooJ*. Londres : ISTE Group.
- Yan, Rui. (2017). *Étude des constructions verbales scientifiques dans une perspective didactique : utilisation des corpus dans le diagnostic des besoins langagiers du FLE à l'aide des techniques de TAL*. Ph.D. Thesis, Grenoble : Université Grenoble Alpes
- Ying, Xiao-Hua. (2013). *Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants sinophones et remédiation*. Ph.D. Thesis, Paris : Université de Bordeaux 3.

# Comparaison de l'efficacité de deux approches d'enseignement du lexique en français langue maternelle à l'école élémentaire

Baroni Youna  
Université d'Orléans

## 1. Contexte

Cette communication sera composée de la description et de l'analyse d'une méthodologie visant à mesurer l'influence d'une approche d'enseignement par rapport à une autre. Cette méthodologie est issue d'une expérience réalisée dans une classe d'élémentaire sur l'enseignement du lexique.

Des séances d'enseignement ont été créées en suivant les principes de méthodes d'enseignement du lexique mises au point par des spécialistes de la didactique de ce domaine (Picoche et al., 2013 ; Bellanger & Raoul-Bellanger, 2019). Une approche traditionnelle de l'enseignement du lexique, à savoir la présentation du lexique sous la forme de champs associatifs<sup>1</sup> était comparée à une approche nouvelle : la présentation sous forme de réseaux de polymorphes. Il s'agit de groupes d'unités lexicales qui partagent un grand nombre d'éléments sémantiques et morphologiques, sans relever ni de la dérivation ou ni de champs associatifs. Pour comparer ces deux approches, il a été décidé de mettre au point une structure de séance d'enseignement fixe, dans laquelle des champs associatifs pouvaient aussi bien être insérés que des réseaux de polymorphes.

## 2. Expérimentation et résultats

Le choix méthodologique d'une structure unique a permis de neutraliser un grand nombre de variables didactiques. Néanmoins, plusieurs autres types de variables n'ont pas été maîtrisés lors de cette expérience : le support créé pour la découverte de chaque unité lexicale, l'aspect répétitif et routinier de la méthode, l'effet Hawthorne (Gillespie, 1991) probablement renforcé par le fait que nous avons nous-mêmes mené cette expérience, le faible nombre d'élèves observés et de séances mises en place, les imprévus liés à la vie de la classe, etc.

Ces variables non maîtrisées ainsi que leurs conséquences sur les résultats obtenus seront analysées dans l'objectif de proposer des alternatives ou des éléments complémentaires permettant de les résoudre ou de les atténuer (Bru, 2015 ; Mialaret, 2004).

En résumé, cette communication proposera, à partir de l'observation des failles d'une expérience menée en didactique du vocabulaire, des pistes théoriques d'amélioration d'une méthodologie qui vise à comparer l'efficacité de deux approches didactiques.

Mots-clés : méthodologie, didactique, efficacité de l'enseignement, comparaison

## Références

- BELLANGER, F., & RAOUL-BELLANGER, A. (2019). *Réussir son entrée en vocabulaire : Cycle 2* (Retz).
- BRU, M. (2015). L'évaluation des méthodes. *Que sais-je ?*, 95-122.
- GILLESPIE, R. (1991). *Manufacturing Knowledge: A History of the Hawthorne Experiments*. Cambridge University Press.
- MIALARET, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- PICOCHÉ, J., GERMAIN, B., & BENTOLILA, A. (2013). *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue ?* Nathan.

---

<sup>1</sup> Ensemble d'unités lexicales se rapportant à un même thème, indépendamment de leur catégorie lexicale.

### Improvisation théâtrale dans le développement de l'interaction orale

Lipinska Julia  
Université de Varsovie

#### Interaction orale en classe de FLE

L'interaction orale constitue une des compétences cruciales à développer en classe de FLE, puisqu'elle se trouve au cœur de la communication langagière (CECR 2018). Toutefois, l'enseignement/apprentissage de l'interaction orale présente plusieurs défis.

Tout d'abord, l'interaction orale en classe devrait préparer les apprenants à affronter de diverses situations de communication de la vie réelle, rendant compte de leur caractère imprévisible, ainsi que des éléments socioculturels et stratégiques (CECR 2018). Pour répondre à ce besoin, les enseignants font souvent recours aux techniques théâtrales, telles que le jeu de rôles ou la simulation, pratiquées en classes dès l'approche communicative. Néanmoins, ces techniques restent assez schématiques.

En outre, l'engagement simultané des compétences productives, réceptives, stratégiques et socioculturelles fait augmenter le nombre d'erreurs dans les propos des apprenants (Germain et Netten 2004). Même si l'erreur devrait être traitée en tant que moteur d'apprentissage, permettant de développer les compétences (De Vecchi 2012), il est difficile d'instaurer cette attitude chez les apprenants. La peur de commettre des erreurs entraîne souvent de l'anxiété liée à la crainte d'un jugement négatif par les pairs ou par l'enseignant (Horwitz et al. 1986). Les apprenants ayant peur de se ridiculiser peuvent être réticents envers les tâches en interaction, freinant leur développement langagier.

#### Improvisation théâtrale

Une technique du développement de l'interaction orale répondant à ces défis est l'improvisation théâtrale. L'improvisation a été introduite dans la didactique des langues étrangères à l'époque de l'approche communicative ; néanmoins, elle se limitait aux activités servant à développer la compétence de communication (Rollinat-Levasseur 2013). Or, à nos yeux, l'improvisation théâtrale constitue toute une approche à l'interaction et au fonctionnement en groupe.

L'improvisation, étant tout à fait spontanée et imprévisible, repose sur la coopération des acteurs dans la co-construction du sens à travers des stratégies d'écoute active et des réactions pertinentes aux propos de l'interlocuteur (Spolin 1963). La coopération se réalise également au moment où les erreurs apparaissent. Ces dernières font partie intégrante de l'improvisation et elles y sont perçues en tant que déclencheurs de l'humour dans la scène. Cette attitude permet de transformer l'attitude des acteurs envers les erreurs : elle minimise la peur de se tromper, car l'erreur devient un élément souhaitable de l'interaction. Toutefois, pour qu'une erreur prend une valeur positive pour la scène, les participants doivent coopérer pour lui donner du sens et l'incorporer dans l'histoire. Ainsi, l'erreur est également moteur du travail collaboratif.

Les activités visant à développer la coopération et l'ouverture à l'erreur contribuent à la formation d'une ambiance de groupe positive, où les participants peuvent libérer leur créativité et prendre plaisir à l'interaction (Pierré et Treffandier 2019). C'est dans ce cadre que la création des scènes, reposant sur les règles et les stratégies d'interaction, peut être introduite. Les improvisateurs apprennent ainsi à maintenir la conversation, à aider leur partenaire en cas de difficultés, ou encore à réagir de manière spontanée et naturelle. Or, tous ces éléments constituent des compétences à acquérir en classe de langue.



## Recherche-action

Nous avons voulu savoir si les activités d'improvisation théâtrale ont une influence positive sur l'ambiance en classe, la volonté à prendre la parole et la compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre des cours de FLE. Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une recherche-action auprès d'un groupe de 14 lycéens polonophones apprenant le français au niveau A2. Les apprenants ont participé aux cours d'improvisation en français pendant le semestre d'été 2020/21.

Les activités proposées dans le cadre de notre recherche consistaient, en premier lieu, aux jeux langagiers ayant pour objectif de fédérer le groupe, établir une attitude positive envers l'erreur et habituer les apprenants à prendre la parole en français. En deuxième lieu, nous avons introduit des échanges simples, focalisés sur les règles d'interaction (tours de parole, rituel interactionnel français, écoute attentive, réactions spontanées, etc.). Nous avons également travaillé sur le développement des stratégies d'interaction à employer au cas de raté ou d'incompréhension. Les outils de recherche dont nous nous sommes servis étaient : un questionnaire d'enquête distribué au début et à la fin du semestre, une grille d'observation et des entretiens dirigés avec les apprenants.

Les résultats de notre recherche ont montré que l'improvisation théâtrale a des effets bénéfiques sur l'ambiance en classe et sur la volonté des apprenants à prendre la parole. Elle diminue également le sentiment d'anxiété face aux tâches d'interaction. Nous avons aussi observé l'amélioration de la compétence interactionnelle des apprenants, surtout au niveau de la coopération et du respect des règles de l'interaction orale. Les résultats seront présentés en détail pendant la communication.

Mots-clés : interaction orale, improvisation, didactique de FLE

## Références

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Publications du Conseil de l'Europe.

De Vecchi, Gérard (2012). *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette.

Germain, Claude, Netten, Joan (2004). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques, in *Marges linguistiques, juillet 2004*: 1-19.

Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B., Cope, Joann (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, in *The Modern Language Journal* 70-2: 125-132.

Pierré, Marjolaine, Treffandier, Frédérique (2012). *Jeux de théâtre*. Fontaine : PUG.

Spolin, Viola (1963). *Improvisation for the theater*. Evanston : Northwestern University Press.

Rollinat-Levasseur, Ève-Marie (2013). Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage. in *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Christophe Alix, Dominique Lagorgette, Ève-Marie Rollinat-Levasseur. (Eds). Chambéry : Éditions de l'Université de Savoie, 31-35

## **Enjeux méthodologiques de l'application de la Théorie de la complexité : Étude longitudinale de la production orale en FLE**

Rojas Minerva  
Université Côte d'Azur

La Théorie de la complexité constitue actuellement le paradigme théorique prédominant dans la recherche en acquisition des langues. Les publications abordant cette théorie ont augmenté visiblement les vingt dernières années, notamment à la suite de la publication de l'article "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition" de Diane Larsen-Freeman (1997) et les travaux menés par les chercheurs de l'Université de Groningen, marquant ainsi le changement de tendance théorique survenu dans le domaine de l'acquisition des langues.

La vision holistique de l'apprentissage des langues proposée par la Théorie de la complexité capte la nature complexe de l'apprentissage et concilie différentes postures théoriques antérieures (Ushioda, 2014). Elle est définie comme la théorie du changement, comparant le développement de l'apprentissage au fonctionnement d'un système dynamique (Lowie, 2017). Ainsi, l'apprentissage serait composé de sous-systèmes (l'apprenant, la langue et le contexte) également complexes et dynamiques qui interagissent entre eux ; d'infimes changements dans ces facteurs pourraient influencer la trajectoire de l'apprentissage (Herdina et Jessner, 2002). Les interactions entre les sous-systèmes donnent lieu à des trajectoires d'apprentissage non-linéaires qui dépendent des conditions initiales et qui ne sont pas prévisibles (Larsen-Freeman, 1997 ; de Bot et al. 2007 ; Larsen-Freeman et Cameron, 2008). L'enjeu se trouve dans l'application méthodologique des présupposés théoriques de cette approche. La consécution d'une recherche en appliquant ces principes semble assez coûteuse vu que les facteurs concernés sont très nombreux ainsi que les interactions qui peuvent se présenter entre les sous-systèmes impliqués (Hilton, 2017).

Compte tenu des difficultés, les chercheurs ont proposé des conventions méthodologiques et des requis de qualité à suivre. Il existe un accord priorisant des études de cas longitudinales denses à la place d'études transversales car c'est le seul moyen de comprendre les changements et l'apprentissage (Cameron et Larsen-Freeman, 2008). Ainsi les études de cas multiples permettent de tracer la trajectoire de développement de la L2, d'établir de comparaisons entre les trajectoires des apprenants et de valider ou rejeter les résultats de recherches transversales (Lowie, 2017). On souligne l'importance de l'analyse des moments de stabilité et de variabilité car ils représentent le mouvement du système et les changements survenus à long terme (Cameron et Larsen-Freeman, 2007 ; Verspoor et al., 2011). Enfin, le recueil d'informations concernant les conditions initiales des apprenants au début d'une étude longitudinale semble essentiel afin de comprendre les trajectoires des apprenants (Verspoor, 2014).

Suivant ces considérations, nous avons constitué un corpus oral longitudinal (2015-2018) afin d'analyser le développement de la production orale du français chez 12 apprenants de FLE, étudiants universitaires (8 nationalités concernées) inscrits en licence LEA anglais- français à l'université Savoie Mont Blanc. Pour l'analyse de la production orale, nous avons établi plus d'une vingtaine d'unités d'analyse en relation avec la fluidité, le lexique et les stratégies de communication. Également, nous avons collecté des données complémentaires afin de connaître les conditions initiales des apprenants (motivation, profil linguistique, informations personnelles) et ainsi interpréter les données quantitatives issues des analyses de notre corpus.

Dans notre communication, nous exposerons la méthodologie de constitution et d'analyse de notre corpus en faisant le point sur les enjeux et les difficultés retrouvées pour rendre compte de la complexité de l'apprentissage du point de vue de la Théorie de la complexité et des Systèmes dynamiques.

Mots-clés : théorie de la Complexité, Système dynamiques, méthodologie longitudinale, corpus d'apprenants, acquisition des langues, FLE

### Références

DE BOT, Kees, LOWIE, Wander et VERSPOOR Marjolijn (2007) A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1), 7–21.

CAMERON, Lynne., et LARSEN-FREEMAN, Diane (2007). Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 226-239.

HERDINA, Philip et JESSNER, Ulrike (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.

HILTON, Heather (2017). Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'acedle*, 14(1). <http://journals.openedition.org/rdlc/1101>.

LARSEN-FREEMAN, Diane (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.

LARSEN-FREEMAN, Diane et CAMERON, Lynne. (2008). Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective. *Modern Language Journal*, 92(2), 200-213.

LOWIE, Wander. (2017). Lost in space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. Dans Lourdes Ortega et ZhaoHong Han (dir.), *Complexity Theory and language development. In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 123-141). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

USHIODA, Ema (2014). Context and complex dynamic systems theory. Dans Zoltán Dörnyei, Alastair Henry et Peter D. MacIntyre (dir.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 47-54). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

VERSPOOR, M. (2014). Initial Conditions. Dans Zoltán Dörnyei, Alastair Henry et Peter D. MacIntyre (dir.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 47-54). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

VERSPOOR, Marjolijn, DE BOT, Kees, et LOWIE, Wander. (2011). *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

## **Apprendre à écouter en langue étrangère : de la perception à la compréhension des voyelles en français chez les apprenants hispanophones**

Caceres Andrés  
Université Grenoble Alpes

Cette communication s'inscrit dans les axes 2 et 3 du colloque car il s'agit d'une étude qui articule le processus d'acquisition de la phonologie en L2 et son traitement au niveau didactique. En sciences du langage, notamment en psycholinguistique, plusieurs études autour de la perception des sons en langue étrangère ont été réalisées. Parmi les modèles qui essaient d'expliquer la perception des sons, les plus cités dans la littérature sur le sujet sont le *Speech Learning Model* ou SLM (Flege 1995) et le *Perceptual Assimilation Model* ou PAM (Best, 1995). Ces modèles postulent que les locuteurs non-natifs perçoivent les sons de la L2 différemment des adultes monolingues natifs.

Si l'on admet que la perception de la parole en L2 est largement influencée par les traits phonologiques de la langue maternelle, on pourrait penser que les apprenants construisent d'une manière différente leur système de perception des sons en langue étrangère en fonction de leurs langues de référence. Dans ce cadre-là, nous nous sommes intéressé à la perception des voyelles antérieures du français chez les apprenants hispanophones. Pour ce faire, nous avons conçu un test de perception qui vise la caractérisation du système perceptif des hispanophones en français langue étrangère. Nous nous sommes inspiré des tests de référence en audiométrie vocale et tonale pour les malentendants (Lefèvre, 1982), ainsi que d'études en psycholinguistique sur la perception des voyelles en français par des hispanophones (Frauenfelder & Kartushina, 2014).

Pour la constitution du corpus, nous avons enregistré 6 locuteurs natifs du français : trois hommes et trois femmes (tous venant de la région Rhône-Alpes et ayant vécu une partie considérable de leurs vies à Grenoble) et un locuteur natif de l'espagnol. Nous avons ainsi retenu 262 mots qui contiennent les voyelles antérieures. Afin de conserver l'homogénéité du corpus, tous les mots choisis sont monosyllabiques et gardent la même structure syllabique CVC. Cette configuration permet en effet de présenter les voyelles en position accentuée, ce qui facilite une meilleure perception du timbre vocalique.

Trois hypothèses de recherche ont guidé la conception du test de perception : 1) les voyelles antérieures du français sont assimilées aux voyelles de l'espagnol les plus proches en termes articulatoires ; 2) les voyelles du français similaires aux phonèmes de la langue espagnole sont plus faciles à discriminer que celles qui n'ont pas une équivalence en espagnol et 3) les contrastes entre voyelles qui se rapprochent dans le même espace phonologique sont plus difficiles à discriminer que les contrastes des voyelles qui sont éloignées l'un de l'autre. Nous avons donc proposé trois exercices différents ayant chacun l'objectif de valider une des hypothèses formulées : un exercice d'assimilation (1), un exercice de discrimination (2) et un exercice de catégorisation (3).

Les résultats de notre étude suggèrent que les apprenants hispanophones assimilent la plupart du temps les voyelles antérieures du français avec les voyelles de l'espagnol les plus proches en termes articulatoires, comme pour /e/ et /i/. Le type d'association n'a cependant pas été le même pour toutes les voyelles antérieures du français. Les résultats indiquent par exemple que la voyelle /y/ a été associée la plupart du temps à la voyelle /u/ de l'espagnol. En ce qui concerne la discrimination, les voyelles antérieures du français qui ont un équivalent en espagnol (/i/, /e/, /ɛ/) ont été mieux perçues que celles qui n'existent pas en espagnol (/ø/, /œ/, /y/), ce qui confirme l'influence de la langue maternelle sur la perception des sons en langue étrangère. Finalement, les résultats révèlent que les contrastes des voyelles qui sont proches d'un point de vue acoustique (/ø/-/œ/) sont plus difficiles à discriminer que les contrastes des voyelles qui sont plus éloignés comme c'est le cas de /e/ - /ɛ/ ou /i/ - /y/.

Sur la base de ces résultats qui nous ont permis de comprendre, de façon globale, le phénomène de perception des voyelles en français chez les hispanophones, nous proposerons un dispositif d'enseignement de la compréhension orale axé sur la perception des voyelles à destination des apprenants hispanophones de FLE. Nous estimons en effet que la perception de la parole est une des premières phases de la compréhension orale et que celle-ci requiert d'un développement d'habiletés perceptives en langue étrangère chez les apprenants. Comme Lhote le rappelle : « Apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à parler une langue différente de la sienne, mais c'est également apprendre à écouter et à comprendre dans une nouvelle langue » (1995, p. 26). D'où la pertinence un tel dispositif à visée didactique qui pourrait donner des pistes intéressantes pour travailler la compréhension orale et la phonétique en cours de langue.

L'objectif sous-jacent de ce dispositif d'enseignement sera donc d'offrir une réflexion didactique par rapport aux processus d'apprentissage et d'enseignement des aspects comme la phonétique et la compréhension de l'oral en langue étrangère. Pour élaborer ce dispositif, nous avons pris en considération différentes notions théoriques qui jouent, à nos yeux, un rôle important dans la compréhension en L2 : la notion de paysage sonore (Lhote, 1995), l'importance des stratégies métacognitives (Vandergrift, 2004) et le développement des compétences et d'habiletés liées à la compréhension orale (Field, 1998).

En conclusion, nous pensons que notre recherche contribue à la mise en lumière du rôle de la phonétique dans la didactique du FLE et la nécessité de transposer les connaissances de ce champ afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. On espère également offrir des pistes intéressantes pour travailler de manière différente et plus efficace la compréhension de l'oral à partir d'une approche perceptive de la parole.

Mots-clés : Perception en L2, Phonétique, Acquisition phonologique, Didactique de l'oral

### Références

- Best, Catherine (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. In *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research*, Strange, Winifred (Eds). York Press: Timonium, MD, 171-204.
- Field, Jhon (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal* vol. 52/2, Oxford University Press
- Flege, James (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research*, Strange, Winifred. (Eds). York Press: Timonium, MD, 233-277.
- Kartushina, Natalia & Frauenfelder, Ulrich (2014). On the effects of L2 perception of individual differences in L1 production on L2 pronunciation. In *Frontiers in Psychology*, Nguyen, Noël (Eds), vol. 5, Laboratory of Experimental Psycholinguistics, University of Geneva.
- Lefèvre, Frank (1982). Étude comparative des tests phonétiques de J.C. Lafon et J.P. Dupret. Mémoire de master. Université Paris 7
- Lhote, Elisabeth (1995). Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre. Paris. Hachette,
- Vandergrift, Larry (2004). Listening to learn or learning to listen?. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, 3-25.

### La diversité linguistique comme outil pour une meilleure caractérisation de la polysémie standard et des facettes de sens

Abrard Océane  
Université Toulouse - Jean Jaurès

Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons de montrer comment une approche interlinguistique peut être utilisée comme un outil méthodologique afin d'étayer l'originalité des différents types de variations sémantiques. Plus précisément, nous nous intéressons à la manière dont deux types de variations de sens, à savoir la polysémie standard (1-2-3) et les facettes de sens (4), s'actualisent à travers les langues, et ce, à l'aide d'un protocole expérimental original de collecte de données quantitatives.

- (1)
  - a. Nous avons traversé la montagne à pied.
  - b. Il y a une montagne de documents sur le bureau.
- (2)
  - a. La traduction de ce poème m'a pris du temps.
  - b. La traduction de ce livre est mauvaise.
- (3)
  - a. Ici il y a peu d'usines qui fabriquent du papier.
  - b. Pour obtenir ses papiers, il est allé à la mairie.
- (4)
  - a. Ce livre est passionnant. [CONTENU]
  - b. Ma mère m'a acheté un livre magnifiquement relié. [MATERIALITE]
  - c. J'aime ce livre. [MATERIALITE] et [CONTENU]

Kleiber (1999 : 58) présente la polysémie comme reposant sur deux paramètres principaux : « (i) une pluralité de sens liée à une seule forme, (ii) des sens qui ne paraissent pas totalement disjoints, mais se trouvent unis par tel ou tel rapport ». En effet, les différents sens d'un mot relevant de la polysémie standard ne sont pas réunis par accident contrairement à l'homonymie, mais bien en raison d'un lien qui existe entre eux. Ce dernier s'explique généralement par deux principaux mécanismes d'extension de sens, à savoir la métaphore (1) et la métonymie (2-3). Pour ce qui est des facettes (4), elles se retrouvent dans les cas où les différents sens d'un mot ambigu « semblent apparaître de manière isolée dans certains contextes, et ensemble dans d'autres » (Cruse, 2004 : 74). Cependant, cette distinction entre la polysémie standard et les facettes de sens repose sur un certain nombre des travaux de Cruse (1995, 1996, 2004) et est loin de faire consensus dans la littérature. Comme cela a pu être souligné dans Stosic (2020) et Abrard et Stosic (2021), de nombreux linguistes associent les noms que nous considérons suite aux travaux de Cruse comme des facettes de sens davantage à des cas particuliers de métonymie et donc de polysémie (Nunberg, 1978, 1995 ; Kleiber, 1995 ; Pustejovsky, 1995 ; Geeraerts & Peirsman, 2011).

Partant du constat que les phénomènes de polysémie standard et de facettes de sens sont largement répandus à travers les langues, nous émettons l'hypothèse suivante : la variation propre aux facettes de sens est plus systématique d'une langue à l'autre, du fait de la nature invariablement ambivalente des entités dénotées, que celle observable dans le cas de la polysémie. En effet, les liens métonymiques et métaphoriques n'étant pas imposés par la nature ontologique des référents, ils sont sujets à l'arbitraire, si bien que les associations par polysémie, bien que cognitivement motivées, sont inévitablement exposées à une plus grande variabilité à travers les langues (Stosic & Fagard, 2012). Une façon de tester notre hypothèse consiste à comparer plusieurs langues. Srinivasan et Rabagliati (2015) ont déjà pu mettre en avant l'intérêt de tester le fonctionnement sémantique des variations de sens à travers les langues, mais cela sans distinguer les facettes de sens de la polysémie standard. Cependant, nous supposons qu'une

étude individualisée de ces variations de sens pourrait permettre de révéler leurs mécanismes de fonctionnement très différents et d'en présenter une meilleure caractérisation.

Afin de tester notre hypothèse, nous avons comparé le comportement sémantique des deux types de variation de sens étudiés, la polysémie standard et les facettes de sens, en contrastant des données du français, de l'anglais et de l'arabe marocain. Pour cela, nous avons élaboré un corpus de données en adoptant une approche expérimentale originale et contrôlée. Dans le cadre de ce protocole de collecte de données, nous avons fait appel à la participation de 55 locuteurs natifs anglophones et 55 locuteurs natifs arabophones du Maroc. Les participants devaient remplir un questionnaire de traduction chronométré et disponible en ligne sur la plateforme Limesurvey lors d'une rencontre individuelle virtuelle d'une heure sur Zoom avec l'auteure. Le questionnaire était composé de 80 phrases simples que nos participants ont dû traduire du français vers leur langue maternelle, nos langues cibles. Ces 80 phrases ont été construites de manière à tester le fonctionnement sémantique de 32 noms relevant des facettes de sens et de la polysémie standard.

À travers cette présentation, nous souhaitons aborder les différents enjeux, aussi bien méthodologiques que théoriques, que présente ce protocole original mêlant des approches expérimentales et quantitatives de la collecte de données. Avec pas moins de 8800 traductions récoltées, nos premiers résultats montrent à la fois les limites et les avantages méthodologiques de ce protocole, notamment pour les données d'une langue relativement peu décrite dans le domaine des variations de sens comme l'arabe marocain, et dont la pratique de l'écrit reste encore peu standardisée. De même, nos premiers résultats semblent confirmer le bienfondé de notre hypothèse, que ce soit en étayant par des données quantitatives l'originalité des facettes de sens, ou en soulignant la nécessité d'aborder la polysémie de type métonymique dans le cadre d'une approche individualisée des relations de contiguïté à l'origine de cette variation sémantique.

Mots-clés : polysémie standard, facettes de sens, diversité linguistique, protocole expérimental, données quantitatives

## Références

- Abrard, Océane, & Stosic, Dejan (2021). Polysémie standard et facettes de sens vues au travers du prisme de la diversité linguistique : Entre la variation et la régularité, *Lexique*, 28: 9-33.
- Cruse, David Alan (1995). Polysemy and related phenomena from a cognitive linguistic viewpoint, in *Computational Lexical Semantics*, Patrick Saint-Dizier & Evelyne Viegas (Eds). Cambridge: Cambridge University Press, 33-49.
- Cruse, David Alan (1996). La signification des noms propres de pays en anglais, in *Les mots de la nation*, Sylvianne Rémi-Giraud & Pierre Rétat (Eds). Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 93-102.
- Cruse, David Alan (2004). Lexical facets and metonymy, *Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 47: 73-96.
- Geeraerts, D., & Peirsman, Y. (2011). Zones, facets, and prototype-based metonymy, in *Defining Metonymy in Cognitive Linguistics: Towards a Consensus View*, Antonio Barcelona, Réka Benczes & Francisco José Ruiz de Mendoza Ibáñez (Eds). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 89-102.
- Nunberg, Geoffrey (1978). *The Pragmatics of Reference*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Nunberg, Geoffrey (1995). Transfers of meaning, *Journal of Semantics*, 12: 109-132.
- Kleiber, George (1995). Polysémie, transferts de sens et métonymie intégrée, *Folia Linguistica*, 29: 105-132.

- Kleiber, George (1999). *Problèmes de sémantique : La polysémie en questions*. Presses Univ. du Septentrion.
- Pustejovsky, James (1995). *The Generative Lexicon*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Srinivasan, Mahesh, & Rabagliati, Hugh (2015). How concepts and conventions structure the lexicon: Cross-linguistic evidence from polysemy, *Lingua*, 157: 124-152.
- Stosic, Dejan (2020). *La polysémie au cœur de la langue : Études autour de la triade forme, sens, concept*.
- Stosic, Dejan, & Fagard, Benjamin (2012). Formes et sens : de l'unicité à la variabilité, *Langages*, 188(4): 3-24.



# Étude contrastive des expressions de communication non verbale dans la littérature sentimentale contemporaine française et thaïe : le cas de *froncer les sourcils* en français et en thaï

Kiatphotha Jirawan  
Université Grenoble Alpes

L'objectif de cette communication sera de mettre en contraste les expressions de communication non verbale, autour du pivot nominal 'sourcil' dans la littérature sentimentale contemporaine française et thaïe. Pour ce faire, cette étude s'appuiera sur trois méthodes : 1) l'approche de la phraséologie étendue (Legallois & Tutin 2013) et des motifs phraséologiques<sup>1</sup> (Novakova & Siepmann 2020) pour caractériser la langue et les genres littéraires, 2) l'approche *corpus driven* (observations guidées par les données) en linguistique de corpus (Sinclair 2004; Hoey 2005) pour la constitution des corpus comparables des romans sentimentaux en français et en thaï et 3) les approches fonctionnelles et contextualistes (Sinclair 2004) pour l'analyse contrastive des motifs phraséologiques autour du langage corporel dans nos corpus.

Les données sur lesquelles est fondée cette étude sont extraites des vastes corpus numériques. Le corpus littéraire français vient de la base de données PhraseoBase dans le cadre du projet franco-allemand PhraseoRom (2016-2019). Le sous-corpus de littérature sentimentale contemporaine contient 9,5 millions de mots. Afin de mener cette recherche contrastive, un corpus thaï comparable a été constitué à partir de deux bases de données. La première est le *Thai National corpus* dont le corpus littéraire contient 5,7 M de mots. La seconde est composée de romans sentimentaux, publiés sur le site Anowl.co (3,8 M de mots). Par ailleurs, l'expression de la communication non verbale est analysée ici à travers les expressions phraséologiques polylexicales non figées véhiculant une intention de faire passer des informations, un sentiment ou une pensée à un interlocuteur *via* des échanges non-verbaux (*prendre dans ses bras, adresser un sourire, froncer les sourcils*). Les expressions sont présentées sous forme d'Arbres Lexico-syntaxiques Récurrents (ALR, Kraif 2016) qui relient des unités lexicales par des relations de dépendance syntaxique (Figure 1). La spécificité des expressions récurrentes autour d'un pivot nominal (contact non verbal) est calculée par rapport à l'ensemble du corpus PhraseoRom, selon l'indice statistique *loglikelihood ratio* (LLR, Dunning 1993). Une fois les expressions de communication non verbale récurrentes recueillies et regroupées, leurs équivalents en thaï sont établis à la suite d'une consultation des dictionnaires français-thaï, thaï-français et validés par une linguiste française, spécialiste de la langue thaïe.

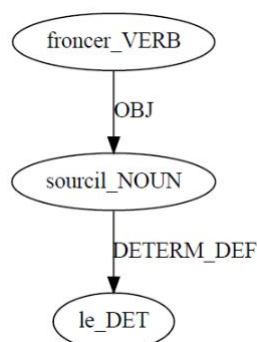


Figure 1 Extraction automatique de l'arbre lexico- syntaxique récurrent (ALR) 'froncer les sourcils'

<sup>1</sup> Il s'agit des séquences d'unités continues ou non présentant des régularités et des variations lexicales et syntaxiques (aux niveaux paradigmatiques et syntagmatiques), associées à des fonctions discursives (Novakova & Siepmann 2020).

Les données du corpus littéraire sentimental français manifestent une surabondance d'expressions liées au langage corporel. Dans cette communication sera présentée une analyse détaillée des motifs phraséologiques autour de l'ALR 'froncer les sourcils', statistiquement significative (indice LLR = 151,30) dans le corpus français et thaï. Cet ALR présente des variations paradigmatiques sur le verbe (en français : *froncer / hausser / lever*, en thaï : [khà mù:at] 'froncer' / [l̥ :k] 'relever' / [ják] 'lever') et sur le nom (*sourcil*, [khíw] 'sourcil' / [hũ:a khíw] 'tête-sourcil = tête médiane du sourcil<sup>2</sup>'). Au niveau syntagmatique, le cœur du motif 'froncer les sourcils' présente des extensions adjectivales variées dans les deux langues. Il s'agit d'adjectifs qualificatifs comme : sourcils *touffus / broussailleux / blonds* en français, [jũŋ] 'emmêlé' / [khêm] 'intense' / [ri:aw ŋa:m] 'fuselé et beau' en thaï. Par ailleurs, cet ALR génère des motifs phraséologiques qui transmettent les sentiments et les émotions des personnages. En français, les personnages des romans sentimentaux expriment leur colère et leur mépris en fronçant les sourcils ; on y observe la présence fréquente d'adverbiaux de sentiment (*froncer les sourcils furieusement / férocelement / d'un air menaçant*), on observe des tendances similaires en thaï, exprimés par différents moyens linguistiques liés au langage corporel ([khà mù:at khíw jâ:ŋ mâj pho: tsaj] 'froncer les sourcils avec mécontentement' / [khà mù:at khíw dũaj khwa:m sŏŋ sǎj] 'froncer les sourcils suggérant un soupçon' / [khà mù:at khíw jâ:ŋ mun ŋoŋ] 'froncer les sourcils confusément'). De plus, sur le plan discursif, ce motif phraséologique véhicule une double fonction dans le corpus français : *fonction infra-narrative* (contribuant à meubler la conversation ou former un enchaînement d'actions menues) et *fonction affective* (description d'affects, sentiments et émotions des personnages) alors qu'en thaï, la fonction infra-narrative est plus valorisée que l'autre (cf. Gonon, Goossens & Novakova 2020).

(1) – *Ça n'a pas l'air de lui déplaire, va ! Au moins, chez moi, il fait ce qu'il veut. Il faut être taillé dans du marbre, comme Juillet, pour pouvoir te supporter, paraît-il... Aurélien fronça les sourcils, au bord de la colère. – Amuse- toi tant que tu veux, en attendant Alex manque à Fonteyne.* (Bourdin F., *Les vendanges de juillet*, 1994)

(2) “ขอบคุณสำหรับน้ำครั้นที่แรกผมนึกว่า...” อุไรเราขมวดคิ้วเล็กน้อยด้วยความสงสัยและรอคอยให้อีกฝ่ายพูดต่อจนจบประโยคแต่จนแล้วจนรอดวาทะก็เพียงแต่หนึ่งไปและแถมยังเสกหัวแก้วนำขึ้นจับอีกต่างหาก “นึกว่าอะไรกะ” (จรรยา ชัยวัฒนาภรณ์, แผนรักร้ายกลอุบาย...กับหัวใจสองดาว, 2551) (- *Merci pour l'eau. Je pensais que... Uraileka fronce légèrement les sourcils suggérant un soupçon et attend que son interlocuteur finisse sa phrase mais il reste muet en buvant de l'eau. - Vous pensiez à quoi ?*)

Mots-clés : motifs phraséologiques, expressions de la communication non verbale, roman sentimental, étude contrastive, thaï

## Références

- Gonon, Laetitia, Goossens, Vannina & Novakova, Iva (2020). Les phraséologismes spécifiques à deux sous-genres de la paralittérature : le roman sentimental et le roman policier. In *La phraséologie française en questions?*, Buffard-Moret Brigitte, Salah Mejri & Luis Meneses-Lerin (Eds). Paris : Hermann, 213–226.
- Hoey, Michael (2005). *Lexical Priming : A New Theory of Words and Language*. London/New York : Routledge.
- Kraif, Olivier (2016). Le Lexicoscope : un outil d'extraction des séquences phraséologiques basé sur des corpus arborés. *Cahiers de Lexicologie*, 1(108) : 91–106.
- Legallois, Dominique & Tutin, Agnès (2013). Présentation : vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages* (189) : 3–25.
- Novakova, Iva & Siepmann, Dirk (2020). *Phraseology and Style in Subgenres of the Novel : a Synthesis of Corpus and Literary Perspectives*. Cham/London : Palgrave Macmillan.
- Sinclair, John (2004). *Trust the text : Language, Corpus and Discourse*. London : Routledge.

# Définition et profil des émotions latines par leurs manifestations littéraires

Richard Caroline  
Université Paris-Sorbonne

L'étude des émotions antiques a suivi jusqu'alors deux voies principales : l'une suit les conceptions philosophiques antiques (KONSTAN 2006), l'autre choisit l'étude lexicale systématique et contextualisée (THOMAS 2007). Ces études ne prennent cependant que rarement en compte le rapport des émotions entre elles, et ne les considèrent pas comme un domaine d'étude à part entière. Pourtant, il semble que les *pathè*, ou les *affectus*, sont pensés, dans l'Antiquité, comme un ensemble de manifestations ou de troubles de l'âme, qui entretiennent un rapport les uns avec les autres. Notre méthode s'appuie sur l'étude linguistique combinatoire<sup>1</sup> d'un corpus de textes latins lemmatisé de l'époque classique, issu des travaux du LASLA, traités par Hyperbase<sup>2</sup> et Opera Latina<sup>3</sup>, qui est notre référentiel dans nos recherches. L'objectif est de matérialiser les idées associées aux émotions et de tester la possibilité d'une typologie des affects et de leurs manifestations textuelles afin de créer une grille d'interprétation des émotions latines dans les textes.

## Les mots de l'émotion : concepts d'analyse

On connaît a priori les noms latins qui renvoient directement à une émotion. Bien que les ressources lexicales soient riches, il s'agit d'une liste finie, reconnue dans plusieurs textes théoriques sur la question<sup>4</sup>. Notre objectif est de voir si une émotion a un mode de présence spécifique dans le texte qui permettrait de la singulariser, et donc de dépasser la recherche lexicale vers la phrase. Dans la lignée des travaux sur les émotions dans le discours dans les langues modernes (BLUMENTHAL, NOVAKOVA, & SIEPMANN 2014), cette analyse lexicosyntaxique cherche à faire émerger des manifestations littéraires et linguistiques de l'émotion une reconstitution de son concept et de sa réalité sémantique. Nous interrogeons notre corpus selon trois axes : la dérivation des noms d'affects, leur place dans la structure de la phrase, notamment dans son rapport avec le verbe, et enfin leur présence dans des structures figées par l'analyse combinatoire (TUTIN & AL. 2006). L'étude empirique des résultats permet d'apprécier la différence entre les émotions dans les scénarios émotionnels qu'elles impliquent, les spécificités de chacune et les rapprochements possibles afin de matérialiser une cartographie des émotions (BAIDER ET CISLARU 2013) et de reconstruire les profils (BLUMENTHAL 2002) et les définitions des émotions ancrées dans l'imaginaire collectif et littéraire.

## Les représentations concrètes des émotions

Définir les émotions est un enjeu majeur dans les recherches en psychologie cognitive (NUSSBAUM 2001, SOLOMON 2004) comme dans les études linguistiques (NOVAKOVA & TUTIN 2009). Un des questionnements consiste en la compréhension des concrétisations de celles-ci, c'est-à-dire de la dimension corporelle des émotions. La question occupe tout autant les philosophes antiques, et nous la reprenons dans notre analyse : nous utilisons une analyse combinatoire pour évaluer le rapport entre les concepts et leurs manifestations. Or, ces concrétisations sont très variables et non exclusives. Ainsi, un personnage peut trembler de peur, mais aussi trembler de froid, et il peut avoir peur sans trembler. Le lien entre manifestations et concepts n'a rien de systématique. Cependant, nous chercherons à mettre en lumière un certain imaginaire de l'émotion, grâce à ces représentations complexes. Par l'étude

---

<sup>1</sup> Notre méthode reprend et poursuit les travaux de Peter Blumenthal (2002) et Tutin et al. (2006), entre autres, et réfléchit à l'application dans l'étude des langues anciennes des principes de linguistique combinatoire sur les noms d'affects, en tant que nous les considérons comme des supports pertinents pour l'analyse de concepts émotionnels.

<sup>2</sup> [http://hyperbase.unice.fr/hyperbase/controller/action/intro/select\\_corpus.php?corpus\\_id=lasla](http://hyperbase.unice.fr/hyperbase/controller/action/intro/select_corpus.php?corpus_id=lasla)

<sup>3</sup> <http://web.philo.ulg.ac.be/lasla/opera-latina/>

<sup>4</sup> Les Tusculanes de Cicéron font notamment référence dans la catégorisation des émotions.

des réseaux de cooccurrences, nous voulons faire émerger des réseaux sémantiques qui contribuent, ensemble à définir un ensemble de représentations de l'émotion. Nous voulons nous appuyer sur la création de lexicogrammes (DIWERSY & KRAIF 2013) comme outils de définition de l'émotion en tant que concept complexe. Grâce à cet outil, nous développons une méthode d'interprétation des textes, dont on peut mesurer la spécificité par rapport aux représentations générales.

L'objectif de cette réflexion méthodologique est de s'émanciper des recherches lexicales fermées par la constitution d'une base de données de réseaux lexicaux plus à même de rendre compte de l'aspect protéiforme de l'émotion dans les textes littéraires latins. Cette méthode permet de construire un référentiel général, à partir duquel on peut analyser les émotions d'un texte défini. A terme, il s'agira d'évaluer la capacité de ce système à repérer des segments émotionnés dans un texte ne faisant pas partie du corpus, à la manière dont les sciences affectives (ALM, ROTH, ET SPROAT 2005) évaluent la présence d'une émotion par des signaux physiologiques combinés.

Mots-clés : émotions, littérature latine, sémantique, linguistique, combinatoire

### Références

- Alm, Cecilia Ovesdotter, Roth, Dan, & Sproat, Richard. (2005). Emotions from Text: Machine Learning for Text-based Emotion Prediction in *Proceedings of Human Language Technology Conference and Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. Vancouver, British Columbia, Canada: Association for Computational Linguistics. 579-86
- Baider, Fabienne, et Cislaru Georgeta. (2013). *Cartographie des émotions: propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris: Presses Sorbonne nouvelle.
- Blumenthal, Peter (2002). Profil combinatoire des noms synonymie distinctive et analyse contrastive. *Zeitschrift Für Französische Sprache Und Literatur*, 112(2), 115–138.
- Blumenthal, Peter, Novakova, Iva & Dirk Siepmann. (2014). *Les émotions dans le discours / Emotions in Discourse*. Francfort am Main : Peter Lang Edition.
- Diwersy, Sascha, & Kraif, Oliver. (2013). Observations statistiques de cooccurrents lexicosyntaxiques pour la catégorisation sémantique d'un champ lexical in *Cartographie des émotions : Propositions linguistiques et sociolinguistiques, Sciences du langage*, Baider Fabienne & Cislaru Georgeta (Ed.). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. 55-69
- Konstan, David (2006). *The emotions of the ancient Greeks: Studies in aristotle and classical literature*. Toronto : Robson Classical Lectures Press.
- Novakova, Iva, & Tutin, Agnès. (2009). *Le lexique des émotions*. Grenoble: Ellug, Université Stendhal.
- Nussbaum, Martha Craven. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solomon, Robert C., éd. (2004). *Thinking about feeling: contemporary philosophers on emotions*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Thomas, Jean-François. (2007.) « Déshonneur et honte en latin: étude sémantique ». Louvain : Peeters.
- Tutin, Agnès, Novakova Iva, Francis Grossmann, & Cristelle Cavalla. (2006). Esquisse de typologie des noms d'affect à partir de leurs propriétés combinatoires » *Langue française* 150(2), 32-49.
- [http://hyperbase.unice.fr/hyperbase/controller/action/intro/select\\_corpus.php?corpus\\_id=lasla](http://hyperbase.unice.fr/hyperbase/controller/action/intro/select_corpus.php?corpus_id=lasla)  
<http://web.philo.ulg.ac.be/lasla/opera-latina/>

### Didactique de l'argumentaire de vente des cosmétiques en FOS

Kontozoglou Maria  
Université d'Artois

Dans la *Rhétorique*, Aristote emploie le terme *pistis* traduit par « preuve » ou « argument ». En français, le mot « argument » n'est devenu courant qu'au XX<sup>e</sup> siècle « avec des applications particulières à la publicité et à la vente » (Rey, [1992], art. Argument). La rhétorique de la parole implique un mode de gestion des faces des interactants (*ethos*) ; un traitement des données orienté vers une fin pratique (*logos*) ; un traitement corrélatif des affects (*pathos*), (Kallmeyer, 1996). Le discours publicitaire se définit comme un ensemble hétérogène (Díaz, 2006) composé de textes, d'images et de sons qui s'inscrivent dans une dynamique sémiotique de persuasion. Il construit des promesses destinées à orienter le comportement des personnes qu'il cible pour leur faire adhérer aux « énoncés d'influence » (Kapferer, 1979). Il s'agit de la portée performative des discours (Austin, 1970). La publicité ne répond pas seulement à une logique marchande, mais devient le miroir de la société, un véritable « phénomène social qui peut fournir par son hyper-ritualisation des modèles identitaires dans un certain type de société » (Sacriste, 2001).

Notre étude porte sur l'analyse des données authentiques collectées dans les discours publicitaires, ainsi que des contextes : a) professionnels, tels que les points de vente, les instituts de beauté, les salons de coiffure et b) professionnalisants, ceux-ci relevant de cours de vente au sein de l'École d'Esthétique-Parfumerie-Coiffure Silvy Terrade située à Arras. La comparaison entre plusieurs discours publicitaires, qui « font partie d'un chaînage discursif », s'insèrent dans des séquences d'interactions soit concomitantes à l'acte professionnel, soit successives » (Mourlhon-Dallies, 2008 :175). De ce fait, notre corpus divisé en parties orale et écrite est constitué de : communiqués de presse, notices d'utilisation, articles de presse féminine, publi-reportages dans 'consumer magazines', réseaux sociaux, cours de vente des cosmétiques, vidéos d'influenceuses de beauté sur YouTube, émissions de téléachat, publicités télévisées, tests blancs enregistrés pour la passation du CAP Esthétique et dialogues enregistrés entre client-vendeur. Ainsi, en nous appuyant sur nos recherches de thèse, nous nous interrogeons sur les modalités d'analyse de ce type de discours en vue de son utilisation dans une démarche FOS en classe de langue, destinée à des professionnels de beauté allophones visant un niveau B2 du CECR-L, dans le but de convaincre une clientèle quant à l'achat de cosmétiques.

Le Français sur Objectifs Spécifiques présuppose « une demande de formation, qui émane du terrain [...] destinée à un public précis, clairement identifié, et qui a un lien direct avec un objectif de sortie » (Carras et al, 2007 : 19). Le caractère urgent de la démarche FOS nécessite « un enseignement intensif et portant sur des contenus strictement délimités par les objectifs professionnels visés [...] au cas par cas (Mangiante et Parpette, 2004 : 6). Quelle ingénierie de formation associant des compétences langagières à des tâches professionnelles, puisque le langagier est une condition d'exécution de la tâche, construire au fur et à mesure pour que les différents acteurs de la formation professionnelle prennent conscience des enjeux liés à la maîtrise de la langue au sein de l'entreprise ? Les apprenants doivent acquérir des savoirs théoriques, pratiques et comportementaux et développer des compétences au travail. Les notions de l'autonomie, de l'adaptabilité au poste de vendeur dans un cadre concurrentiel et de la responsabilité garantissent leur employabilité. Comme il n'existe pas de manuel de français destiné aux professionnels de beauté, ni de diplôme de langue élaboré par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris pour cette branche professionnelle, nous suivons les cinq étapes du FOS, telles que décrites par Mangiante et Parpette (2004) et à travers l'analyse du

discours et l'élaboration didactique du corpus, nous proposons des contenus de formation, sans négliger « l'arrière-plan culturel » et donc, la dimension interculturelle, en nous penchant sur l'objectif communicatif : présentation argumentée de la valorisation des produits cosmétiques.

Mots-clés : analyse du discours, argumentation, cosmétiques, FOS, professionnels de beauté, publicité.

### Références

- Aristote, *Rhétorique*. Trad. M. Dufour, (1931-1932). Paris : Les belles lettres. Austin, John Langshaw, (1970). *Quand dire c'est faire*. Trad. G. Lane. Paris : Seuil.
- Carras, Catherine, Tolas, Jacqueline, Kohler, Patricia, Szilagyi, Élisabeth, (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Collection : Techniques et pratiques de langue. Paris : CLE International.
- López Díaz, Montserrat, (2006). L'hétérogénéité du discours publicitaire, in *Langage et Société*, (Éds). La Maison des sciences de l'homme, 116 : 129-145.
- Kallmeyer, Werner, (1996). *Gesprächsrhetorik- Rhetorisches Verfahren im Gesprächsprocess*, Tübingen, Gunter Narr, dans Plantin, Christian, (2006). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Collection Langages. Lyon : ENS Éditions.
- Kapferer, Jean-Noël, (1979). *Les chemins de la persuasion. Le mode d'influence des médias et de la publicité sur les comportements*. Paris : Dunod, 2e éd.
- Mangiante, Jean-Marc, Parpette, Chantal, ([2004] /2017). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mourlhon-Dallies, Florence, (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Rey, Alain, (dir.) ([1992] /1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Sacriste, Valérie, (2001). Sociologie de la communication publicitaire, in *L'année sociologique*, vol.51, n°2 : 487-498.

# Les constructions françaises fondamentales et la notion d'identitème dans l'enseignement du FLE

Hernandez Muñoz Irene Yaiza  
Universidad Complutense de Madrid

Les constructions françaises fondamentales sont des unités de langue qui se caractérisent par leur fort degré de figement syntaxique et pragmatique et une sémantique compositionnelle, ce qui permet de formuler l'hypothèse qu'elles pourraient faire partie du domaine phraséologique permettant l'élargissement de ce champ d'étude (Hernández Muñoz, 2019, 2020 ; Arroyo Ortega, 2020). En 2017, le numéro de Langue Française intitulé *Les constructions comme unités de la langue : illustrations, évaluation, critique*, est consacré à ce type d'unités. Dès les premières pages, il est souligné le besoin d'une étude approfondie de ces unités, qui n'a pas encore été véritablement entrepris en langue française. Ces unités qui suscitent un grand intérêt, preuve est la nombreuse littérature publiée récemment à ce sujet principalement en langue anglaise (Goldberg, 2006, 2020), montrent un degré de figement culturel fort qui nous a conduit à nous interroger sur la relation et les enjeux entre ces unités en langue française et les notions d'*identitème* (Boyer, 2016), *culturème* (Luque, 2009) et *transculturalité* (Slimbach, 2005).

Ces constructions, en outre de repenser le monde phraséologique, véhiculent des notions identitaires et culturelles qui se figent en langue grâce à l'usage de réseaux sociaux comme *Twitter*. Les effets de la mondialisation et des médias favorisent la fréquence et le partage de ce type d'unités favorisant le processus de figement (Vidak, 2016).

Dans cette communication, notre objectif sera celui d'analyser la pertinence et la nouveauté que ces constructions françaises fondamentales peuvent apporter au domaine de l'enseignement du Français Langue Étrangère. Pour cela, nous analyserons des exemples tirés de notre corpus comme « Je suis Charlie », « Tout sauf Macron », « Touche pas à mon poste » et les résultats obtenus de l'enquête réalisée à des étudiants de FLE de l'Université Complutense de Madrid. Finalement, nous souhaiterons analyser la dimension sociolinguistique de ces constructions et leur intérêt dans le processus de création identitaire à travers l'étude des constructions françaises fondamentales et leurs liens avec la notion d'*identitème* (Boyer, 2016) et de *transculturalité* (Slimbach, 2005).

Mots-clés : constructions, FLE, identitème, figement, phraséologie.

## Références

- Arroyo Ortega, Álvaro (2020). Les constructions fondamentales : à la limite entre le figement et la combinatoire libre in *La phraséologie française en question*, Mejri, Salah ; Meneses-Lerin, Luis & Buffard -Moret, B. (dir.) Paris : Hermann, 325-335.
- Boyer, Henri (2016). *Faits et gestes d'identité en discours*. Paris : L'harmattan.
- Goldberg, Adele (2019). *Explain me this: Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions*. New Jersey: Princeton University Press.
- Goldberg, Adele (2006). *Constructions at Work: The nature of generalization in language*. Oxford : Oxford university press.
- Hernández Muñoz, Yaiza Irene (2020). Les constructions françaises fondamentales : quelle place dans l'univers phraséologique ? in *La phraséologie française en questions*. Mejri, Salah ; Meneses-Lerin, Luis & Buffard -Moret, B. (dir.) Paris : Hermann Paris, 381-391.
- Luque Nadal, Lucía (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? in *Language Design*. N°11, 93-120.

Pamies, Antonio (2018). Les concepts d'unité et de construction en phraséologie in *La phraséologie : Théories et applications*, Soutet, Olivier ; Mejri, Salah & Sfar, Inès. (dir.) Paris : Champion, 59-79.

Slimbach, Richard (2005). The Transcultural Journey in *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11, 205–230.

Vidak, Marko (2016). Le mot-dièse (hashtag) : émergence d'une nouvelle forme de figement dans une diachronie très courte in *Language Design : Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 18, 217-234.



## **Phraséoculturologie et phraséodidactique en LE : comment intégrer progressivement les expressions idiomatiques dans les manuels dès les niveaux A1 à B2**

Chen Lian

Université de Cergy-Pontoise, INALCO, Université Bordeaux Montaigne, La Rochelle  
Université

Nous nous intéressons à la phraséodidactique bilingue (français-chinois dans le cas présent), et plus précisément parmi les différents types de figements, sur ces spécificités que sont les expressions idiomatiques (i.e. possédant des propriétés expressives et stylistiques, et relatives aux idiomes, propres à une langue) en français et leurs correspondants en chinois : les *chéngyǔ*. C'est à dire à l'enseignement des expressions idiomatiques (désormais EI) ou « 成语教学 *chéngyǔ jiàoxué* » (enseignement des *chéngyǔ*).

L'opacité de celles-ci « représente un écueil dans l'apprentissage des langues étrangères et amène souvent les élèves à les ignorer, ce qui les éloigne de fait d'une compétence complète de la langue cible » (Sułkowska, 2016 : 36). Leur « charge culturelle partagée », comme l'appelle R. Galisson, constitue un obstacle à la communication entre locuteurs natifs et non natifs. C'est ce qui justifie leur étude ou leur transmission, dans l'enseignement la réflexion sur la langue devant s'accompagner d'une dimension culturelle.

En écho à notre thèse, nous avons déjà établi dans un objectif de phraséodidactique contrastive une sorte d'état des lieux :

- étude des programmes en français langue étrangère et en chinois langue étrangère.
- analyse minutieuse de trois séries de manuels pour chaque langue, afin de pointer les problèmes d'intégration et d'utilisation des EI dans leurs contenus.

Nous avons constaté que l'enseignement des EI reste encore relégué au second plan dans l'enseignement français-chinois et chinois-français, mais cette problématique pourrait sans doute être élargie à l'ensemble des langues.

Or, intégrer des EI dès le début de l'apprentissage d'une langue reflète à n'en pas douter une tendance actuelle (Liontas, 2002)<sup>1</sup>. Pour González Rey (2007), c'est une évidence : la phraséologie est nécessaire dès le début de l'apprentissage et non seulement lors des dernières années d'études.

Nous proposons ici une méthode d'enseignement selon une approche à la fois intralinguale et interlinguale visant à l'intégration progressive des expressions idiomatiques dans les manuels à partir des niveaux A1-B2. Cela concerne la « phraséologie contrastive » pour la didactique des unités phraséologiques et de la phraséoculture. En effet :

- 1) Il existe un degré d'opacité des expressions idiomatiques, des plus transparentes aux plus opaques. Nous préférons ainsi introduire les expressions idiomatiques dans les apprentissages et les manuels plus tôt et de façon plus régulière en fonction de leur opacité, en commençant par les plus transparentes.
- 2) Ici nous prenons pour les LE l'exemple du français-chinois et chinois-français. Du point de vue de la phraséologie contrastive, nous avons établi une typologie : équivalent parfait, équivalent partiel et non équivalent. Cette typologie nous permet de mettre en place une gradation plus précise dans l'enseignement des EI. Les plus transparentes ne sont pas toujours des équivalents parfaits. Il peut s'agir aussi d'équivalents partiels, qui peuvent

---

<sup>1</sup> Cité par De Serres (2011 : 131).

s'intégrer assez tôt dans les enseignements. Cela n'est pas le cas des non équivalents, avec leurs difficultés nées de la vacance sémantique ou lexicale.

Nous cherchons à développer un programme amélioré et plus spécifique d'enseignement de la phraséologie. Les expressions idiomatiques doivent en effet s'intégrer à un processus d'acquisition à long terme.

Mots-clés : phraséologie contrastive, phraséodidactique, langue étrangère, expression idiomatique, phraséoculturologie, DLC.

### **Références**

GONZALEZ REY, María Isabel (2002 [2003]). *La phraséologie du français*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

GONZALEZ REY, María Isabel (2007). *La didactique du français idiomatique*. E.M.E.

GALISSON, Robert (1999). La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique, *Études de linguistique appliquée*, 116 : 477-496.

DE SERRES, Linda (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie, *Revue canadienne de linguistique appliquée, hors-série 14*, 2 : 129-155.

SULKOWSKA, Monika (2016). Phraséodidactique et phraséotraduction : quelques remarques sur les nouvelles disciplines de la phraséologie appliquée, *Yearbook of Phraseology* : 35–54.

## L'émotion de la joie dans les manuels de FLE

Saber Ghada  
Université de Poitiers

Selon le CECRL, un apprenant de FLE au niveau B1 peut : comprendre l'expression des sentiments et réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et peut aussi les exprimer.

Toutefois, plusieurs méthodes de FLE choisissent d'introduire l'expression des sentiments et des émotions au niveau A2.

D'après la roue des émotions de Plutchik, nous trouvons huit émotions fondamentales primaires, à savoir : la joie, la peur, la tristesse, la colère, la surprise, le dégoût, l'anticipation et la confiance. Nous constatons aussi que cette roue met en relation les différentes émotions en respectant certains critères comme l'intensité (Valetopoulos, 2014) (par exemple : extase – joie – sérénité), le degré de similitude entre les différentes émotions (par exemple : joie – attirance) et leur polarité (par exemple : joie vs. tristesse). Par ailleurs, une équipe de chercheurs finlandais dirigée par Dr. Lauri Nummenmaa, de la faculté des sciences d'Aalto en Finlande, a découvert que les personnes, de par le monde, ont les mêmes réactions physiques aux différentes émotions. À ce titre, ces chercheurs ont élaboré une série de cartes corporelles illustrant les zones où, pour une émotion donnée, les sensations ressenties s'accroissent (en couleurs chaudes) ou s'atténuent (en couleurs froides). Par un simple examen de ces cartes, nous observons que par rapport à toutes les autres émotions, la joie a été associée à des sensations renforcées sur tout le corps (Nummenmaa, 2014). C'est l'une des raisons principales pour lesquelles l'étude de l'émotion de la *joie* nous intéresse le plus.

Sur ce, nous menons une série d'investigations afin d'étudier les approches utilisées dans les manuels FLE pour enseigner la *joie* et présenter une typologie des activités ainsi que du lexique enseigné. En fait, en tant qu'enseignante usagère de différentes méthodes FLE et à l'appui de ce qu'avait écrit Valetopoulos concernant la place des émotions dans les manuels, nous observons que dans quelques manuels, l'enseignement des émotions suit plutôt une approche lexicographique tandis que dans d'autres, les auteurs s'attardent plutôt sur les effets physiologiques des émotions et utilisent donc l'enseignement des émotions comme prétexte pour enseigner la grammaire laissant de côté les propriétés très spécifiques des émotions au niveau syntaxique (Valetopoulos, 2013).

Soulignons que les apprenants de FLE sont souvent influencés par leur langue maternelle et rencontrent des problèmes à l'oral comme à l'écrit pour exprimer leurs émotions.

A ce titre, nous nous posons les questions suivantes : si les personnes ont les mêmes réactions physiques face aux différentes émotions, est-ce que les membres de différentes cultures expriment-ils leurs émotions de la même manière ? Ont-ils les mêmes concepts, définitions, lexique pour exprimer la *joie* ? En fait, si nous prenons l'exemple de la langue française et l'arabe-égyptien, nous trouvons de prime abord des hyperboles communes aux deux langues telles que « *mourir de joie* » et « *sauter de joie* ». Toutefois, nous nous trouvons face à une pénurie de documentations et de références sur l'expression de la joie en arabe-égyptien.

Afin de faire face à cette pénurie et tout en restant dans la perspective de l'enseignement du FLE et de la recherche perpétuelle de nouvelles méthodologies, d'outils et de nouvelles pistes pédagogiques qui nous permettent d'aider les apprenants du FLE à surmonter leurs difficultés, nous présentons dans cette étude les résultats d'un questionnaire sociolinguistique à travers lequel nous tentons de présenter un statut actuel du concept de la *joie* dans la culture égyptienne.

Nous essayons de répondre aux questions suivantes : quel est le champ sémantique de la *joie* ? et quelles sont les associations sémantiques que font les Égyptiens pour l'exprimer ?

En plus, nous essayons d'étudier à travers notre questionnaire les événements et les situations qui provoquent la réaction émotionnelle de la *joie* à l'image de ce qu'a proposé Scherer *et al.*, dans leur ouvrage *Experiencing emotion : a cross-cultural study* (1990) afin de savoir les contextes qui favoriseraient l'emploi de lexèmes exprimant la *joie* et si cette émotion est exprimée par d'autres états affectifs (malaise réduit – amour – affection – désir – surprise - succès – satisfaction – bonheur - expérience esthétique : spectacle – film – concert - visite de musées - lecture d'un livre, etc.), ou par d'autres éléments discursifs de la langue non standard comme l'exagération, l'ironie, les mots obscènes, etc., ou encore par les émoticônes et les autocollants dans les *chats*.

Tout ce qui précède nous aide à adopter une approche contrastive pour une meilleure compréhension de l'anthropologie culturelle de la *joie* dans les deux langues en question et aussi à évaluer le statut de l'émotion la *joie* dans les manuels de FLE.

Mots-clés : émotion, joie, didactique, FLE

### Références

- Nummenmaa, Lauri *et al.*, 2014. Bodily maps of emotions, in *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 111(2), 646–651. <https://doi.org/10.1073/pnas.1321664111>, consulté en juin 2020.
- Plutchik, Robert, 1982, A psychoevolutionary theory of emotions, in *Social Science Information*, 21(4-5), 529–553. <https://doi.org/10.1177/053901882021004003>, consulté en juin 2020.
- Scherer, Klaus R., Wallbott, Harald G., & Summerfield, Angela B. (Eds.), 1986, *Experiencing emotion: A cross-cultural study* Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp.3-38.
- Valetopoulos, Freiderikos, 2013, Le corps et l'expression des sentiments : étude contrastive du grec moderne et du français in *Cartographie des émotions*, Baider F. et G. Cislaru (éds), Presses Sorbonne Nouvelle, pp.127-139.
- Valetopoulos. Freiderikos, 2013, Les sentiments dans les manuels de FLE in *Inspiracja motywacja sukces : rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*, Université de Varsovie, Varsovie, Pologne, pp.47-60.

# La motivation en cours de FLE : une étude de cas sur l'impact du travail de portfolio sur l'expérience d'apprentissage en L3

Brinkmann Lisa Marie  
Universität Hamburg

La motivation en général joue un rôle important dans l'apprentissage des langues étrangères (Dörnyei 2019 ; Williams et al. 2015). Elle est liée aux différences individuelles, dynamique et complexe, c'est-à-dire qu'elle est constituée de divers composants qui interagissent (Dörnyei 2020). Pour la motivation en langues étrangères, Dörnyei (2005) a développé le *L2 Motivational Self System* (L2MSS ; L2 représentant une langue seconde). Ce système se compose de deux « mois » possibles, le moi idéal (*ideal self*) et le moi obligé (*ought-to self*), et les expériences d'apprentissage en L2 (*L2 learning experience*). Celles-ci représentent un concept éclectique qui comprend par exemple les expériences avec l'enseignant.e, les méthodes d'enseignement, le processus d'apprentissage et les réussites aussi bien que les échecs.

Par rapport à l'expérience d'apprentissage, beaucoup de méthodes prétendent avoir un effet motivant, bien que les résultats n'aient pas été prouvés empiriquement. L'une de ces méthodes ayant un effet motivant supposé est le travail avec le portfolio. Les portfolios peuvent être compris comme des dossiers ayant la fonction d'archiver l'apprentissage. Dans ces dossiers, les documents des cours sont conservés, les textes auto-crédés ou autres tâches sont classés, permettant à l'élève de réfléchir à son processus d'apprentissage (Winter et al. 2008).

Les recherches sur les expériences d'apprentissage en L2, voire L3 (une langue tertiaire ou bien une langue étrangère additionnelle), sont encore rares (Dörnyei 2019), ainsi que les recherches empiriques sur l'impact du portfolio sur la motivation. Cette lacune est à la base de d'une recherche empirique qui vise à examiner les expériences d'apprentissage de la L3 (FLE) avec le portfolio, telles que vécues par les apprenant.e.s. Pour ceci, j'entreprends une étude de cas multiple (*multiple case study*) longitudinale. Les questions de recherche spécifiques sont les suivantes : i) Comment peut-on reconstruire les expériences d'apprentissage en L3 ? ii) Existe-t-il une relation entre les expériences d'apprentissage en L3 et le travail avec le portfolio en classe ?

Dans l'étude de cas, la motivation est opérationnalisée selon le L2MSS et plusieurs méthodes intégrées de collecte de données sont utilisées (*mixed methods*). La collection de données se déroule en cours de FLE à Hambourg, dans une classe de cinquième, comptant 24 élèves sur une année et demi scolaire (septembre 2020-janvier 2022). Tout.e.s les élèves remplissent des questionnaires sur la motivation à différents moments de l'année scolaire et un questionnaires sur leur profil linguistique. En plus, des observations en classe génèrent des données sur le contexte général et permettent une perspective éthique (informations additionnelles). Dans une dernière phase de la collecte des données, des entretiens d'explicitement seront menés avec 6 élèves représentatif.ve.s des tendances motivationnelles retenues (déterminé via les questionnaires)<sup>1</sup>. Les informations additionnelles aident à préparer les entretiens et à contextualiser les réponses des élèves. Les entretiens seront analysés en appliquant l'analyse interprétative phénoménologique (Smith & Eatough 2007). Ce type d'analyse permettra de respecter les différences individuelles de la motivation sur l'axe individuelle mais aussi de répondre aux questions de recherche par des catégories précises sur l'axe comparative. Cette méthode d'analyse se prête adéquatement pour des études de cas multiples (cf. Yin 2017).

---

<sup>1</sup> Des cas pourraient être par exemple a) une motivation constamment haute concernant les expériences d'apprentissage en L3, b) une motivation généralement inconstante, etc.

L'objectif de cette présentation est de présenter les bases théoriques (L2MSS, L3 motivation, le portfolio) et les résultats préliminaires afin de les discuter dans le contexte de l'étude de cas.

Mots-clés : L3 motivation, L2 motivational self system, L2 learning experience, portfolio, étude de cas, mixed methods.

### Références

- Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Zoltán (2019). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System, *SSLT 9 (1)*, 19–30. DOI: 10.14746/ssl.2019.9.1.2
- Henry, Alastair (2015). The Dynamics of L3 Motivation: A longitudinal Interview/Observation-Based Study, in *Motivational dynamics in language learning*, Dörnyei, Zoltán, MacIntyre, Peter & Henry, Alastair (Eds). Bristol: Multilingual Matters, 315-342.
- Smith, Jonathan & Eatough, Virginia (2007). Interpretative phenomenological analysis, in *Analysing qualitative data in psychology*, Lyons, Evanthia & Coyle, Adrian (Eds.). London: Sage Publications Ltd, 35-50. <https://doi.org/10.4135/9781446207536.d10>
- Williams, Marion; Mercer, Sarah; Ryan, Stephen (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Winter, Felix; Schwarz, Johanna; Volkwein, Karin (2008). Unterricht mit Portfolio. Überlegungen zur Didaktik der Portfolioarbeit, in *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio*, Schwarz, Johanna, Volkwein, Karin & Winter, Felix (Eds). Stuttgart: Klett, 21–54.
- Yin, Robert (2017). *Case study research and application*. Singapore: Sage Publications Ltd.

## Langue(s) d'intégration et d'insertion

### L'engagement d'adultes migrants dans l'apprentissage du français avec l'approche *Silent Way* : enjeux théoriques et méthodologiques de l'observation d'indicateurs

Mariscalchi Aurélie  
Université Grenoble Alpes

Dans cette communication, nous proposons de nous intéresser à l'engagement d'adultes migrants dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français avec une approche dite engageante appelée *Silent Way*. Dans cette approche, le rôle de l'enseignant est d'engager les apprenants dans leur apprentissage (Gattegno, 1976). Que revêt le terme d'engagement ?

L'engagement est un concept complexe polysémique qui a été mobilisé dans de nombreux domaines (éducation, formation des adultes, politique, religion) et qui peut être abordé sous différents angles (sociologie, psychologie sociale et culturelle) (Maugis, 2020 ; Bourgeois, 2019). Il a été largement étudié dans le champ éducatif comme un moyen de lutter contre le décrochage scolaire (Archambault et al., 2009 ; Fredricks et al., 2004). Dans le champ de la formation des adultes, il a été davantage mobilisé dans une perspective sociale pour « susciter une implication plus forte et plus entière » chez le travailleur ou le chômeur (Bourgeois, 2019, p. 235). Dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et de la didactique des langues, c'est surtout la notion de motivation qui a été mobilisée pour évaluer l'investissement des apprenants dans leurs apprentissages (Gagné & Popica, 2017 ; Raby & Narcy-Combes, 2009). Pour quelles raisons alors mobiliser le concept d'engagement dans le domaine de la didactique des langues ? Quels sont les enjeux liés à l'usage de ce concept dans notre contexte ? Nous verrons que l'engagement est un concept particulièrement opératoire dans notre contexte puisqu'il est directement observable dans la classe. Les travaux de Barth (2002) nous ont intéressée à cet égard. Ils donnent une série d'indicateurs de l'engagement des apprenants observables à l'œil nu dans la classe sur lesquels nous nous sommes appuyée pour décrire l'engagement des apprenants dans notre contexte.

Ce choix théorique nous pose alors des questions d'ordre méthodologiques. Dans le domaine éducatif, les chercheurs ont davantage tenté de *mesurer* l'engagement à partir de questionnaire rempli par les apprenants (Bernet, et al., 2014 ; Friedrichs et al, 2004). Le choix que nous avons opéré est tout autre, puisque notre objectif principal est avant tout d'*illustrer* l'engagement (Bochet al., 2021). Les questions auxquelles nous avons donc cherché à répondre sont les suivantes : comment observer l'engagement des apprenants dans un contexte d'enseignement-apprentissage du français avec l'approche *Silent Way* ? Quels sont les indicateurs de l'engagement des apprenants ? La démarche que nous avons mise en place, qualitative, a alors consisté à observer pendant six mois une enseignante spécialiste de cette approche dans le cadre de ses cours de français dispensés auprès d'adultes migrants. Ces observations ont été consignées à l'écrit pendant les temps de classe. Nos notes ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les indicateurs de l'engagement donnés dans les travaux de Barth (2002) nous ont servi de grille pour observer des traces d'engagement. Nous y avons ajouté de nouveaux indicateurs propres à notre contexte et avons ainsi pu aboutir à une grille plus précise de l'observation de l'engagement des apprenants dans un contexte d'enseignement-apprentissage avec l'approche *Silent Way*. Cette grille constitue alors autant un outil méthodologique qu'un résultat de notre recherche que nous présenterons durant cette communication.

## Références

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Retz.
- Bernet, E., Karsenti, T., & Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés : Traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 1, 20-33.
- Boch, F., Frier, C., & Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212(1), 5-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0005>
- Bourgeois, É. (2019). Motivation et formation des adultes. In P. Carré & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233-251). Dunod. <https://doi-org.janus.bis-sorbonne.fr/10.3917/dunod.carre.2019.01.0233>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gagné, P., & Popica, M. (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Vanier College Press. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24474.54727>
- Gattegno, C. (1976). *The common sense of teaching foreign languages*. Educational Solutions.
- Maugis, M.-P. (2020). *L'engagement de l'adulte apprenant en formation obligatoire : Un paradoxe de l'apprenance ?* l'Harmattan.
- Raby, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2009). Prolégomènes : Où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 40, 5-16. <https://doi.org/10.4000/lidil.2896>



# Explorer le rapport à l'écrit de lycéens plurilingues dont les répertoires langagiers présentent des langues et cultures africaines de tradition orale.

## Enjeux théoriques et méthodologiques

Delebarre Justine

Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Université Grenoble Alpes

La dynamique politique européenne actuelle affiche une volonté de valoriser le plurilinguisme. De fait, les études en montrent aujourd'hui les avantages<sup>1</sup>, tant sur le plan cognitif que sur les plans affectifs (Sarot, 2016). Concernant le contexte scolaire, la recherche va dans le même sens. Les études portant sur la prise en compte et la valorisation de la diversité des répertoires linguistiques des élèves, ont montré l'importance de la légitimation des langues connues pour faciliter les transferts cognitivo-langagiers entre les langues et l'émergence d'une identité plurilingue plus harmonieuse (Auger, 2018, 2010 ; Fleuret et Auger, 2019).

En Europe et plus précisément en France, la vivacité de ces débats depuis plusieurs années ne semble pas sans lien avec les bouleversements migratoires de ces dernières décennies, et la multiplicité des profils de migrants. Parmi ceux-ci, nombreux proviennent du continent africain, et outre le français ou l'arabe par exemple, ils pratiquent généralement une voire plusieurs langues de tradition orale (ou qu'ils ne pratiquent pas à l'écrit), comme l'arabe marocain dit « darija », le bambara, le wolof, le peul ou le malinké par exemple. Nous précisons également que parmi ceux, beaucoup sont Mineurs Non-Accompagnés<sup>2</sup>.

Ainsi, la démarche de valorisation des répertoires linguistiques plurilingues des élèves, ne peut ignorer les spécificités inhérentes à ces langues : nous pensons notamment aux travaux portant sur les notions de socialisation et d'habitus culturels (Bourdieu, 1972 ; Fleuret, 2014 ; Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012). De fait, divers travaux anthropologiques et sociologiques ont montré que les formes de socialisation familiales ne sont pas sans lien avec la réussite scolaire (Sarot, 2016). De ces formes de socialisation découlent un certain rapport à l'écrit, au temps, au langage et au monde (Millet et Thin, 2005 ; Goody, Bazin et Bensa, 1978). Lahire évoque un *rapport oral-pratique au monde* (Lahire, 1993) quand de son côté, l'institution scolaire donne lieu à une *forme scolaire*, culturellement située et plutôt à un « rapport-scriptural-scolaire au langage et au monde », qui prône l'objectivation et un rapport distancié au langage et au monde (Vincent, Lahire Thin, 1994).

Compte-tenu de ces éléments, dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous avons exploré le rapport à l'écrit<sup>3</sup> d'élèves plurilingues dont les répertoires linguistiques comportent une voire plusieurs langues africaines de tradition orale (et/ou pas pratiquées à l'écrit par les locuteurs), et nous avons questionné la potentielle influence de ces langues et cultures sur la construction et l'évolution du rapport à l'écrit. Ainsi, nous avons mené 23 entretiens semi-directifs auprès de lycéens allophones et francophones scolarisés depuis peu dans un lycée professionnel français, et nous avons collecté puis analysé 17 versions de productions écrites

---

<sup>1</sup> Pour une revue de littérature, voir la recherche PHRC « D'une langue à l'autre », sous la direction DE M. R. Moro et coordonnée par D. Rezzoug, 2016.

<sup>2</sup> Les statistiques concernant les pays d'origine des personnes arrivant sur le territoire français mettent effectivement en évidence une forte représentation du continent africain. Il en est de même et plus largement encore pour les Mineurs-Non Accompagnés. À ce sujet, les demandes d'asiles montrent que 60% des MNA demandeurs proviennent du continent africain (contre 32,7% pour le continent asiatique et 5,4% pour le continent européen). Pour plus d'informations, consulter : <https://www.infomie.net/spip.php?article666>.

<sup>3</sup> La notion de rapport à l'écrit suppose de s'intéresser aux relations complexes que les scripteurs entretiennent avec l'écrit. Certaines auteures ont majoritairement considéré l'écriture quand d'autres y ont inclus également la lecture. Voir notamment les travaux de Christine Barré-De-Miniac en contexte français (2000, 2002, 2008), de Christiane Blaser, Suzanne-Geneviève Chartrand et Michèle Prince en contexte canadien (2008, 2009).

réalisées en contexte scolaire par 10 des participants. Parmi les 23 participants, beaucoup ont été peu et/ou irrégulièrement scolarisés dans leur pays d'origine.

Or, ce travail a soulevé des questionnements théoriques et méthodologiques : comment, dans le protocole méthodologique, nous pouvions appréhender et prendre en compte les spécificités de ce public lors de l'exploration du rapport à l'écrit ? Quels éléments devaient être pris en compte pour l'exploration du rapport à l'écrit ? Ces questionnements méthodologiques ont donné lieu à des questionnements plus théoriques également : compte-tenu de notre approche, comment faire évoluer la notion ? Peut-on conserver la notion telle qu'elle a été proposée auparavant dans les divers travaux ? Comment intégrer les éléments inhérents aux environnements de socialisation ?

Notre travail de lecture et d'analyse nous a permis d'apporter des éléments de réponse et de formuler des propositions. D'une part, nous avons opté pour une approche que nous avons qualifiée de *contextualisante et diachronique*. Celle-ci prend en compte des éléments relatifs aux environnements de première socialisation mais aussi aux environnements scolaires, passés et actuels. Elle tient compte d'autres éléments également, telle que la complexité des répertoires langagiers et elle propose d'explorer le rapport à l'école. D'autre part, en ce qui concerne les aspects théoriques, nous avons émis une proposition de schématisation de la notion en tenant compte des spécificités de ce contexte et de ce public. En cohérence avec notre positionnement théorique et méthodologique, nous pensons qu'au-delà des éléments constitutifs de la notion de rapport à l'écrit (ses dimensions), il convient de prendre en compte également ce que nous avons appelé les *éléments contextuels*. Ceux-ci figurent dans nos schémas de la notion.

Mots-clés : Didactique du Français Langue Seconde, Rapport à l'écrit, Plurilinguisme, Langues et cultures africaines de tradition orale, socialisation à l'écrit

## Références

- AUGER, Nathalie. (2010). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : Vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158, 76-83.
- AUGER, Nathalie. (2018). *Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : Quels enjeux pour la réussite à l'école ?*
- BOURDIEU, Pierre, (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz.
- FLEURET, Carole. (2014). Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. *Diversité urbaine*, 14(2), 13.
- FLEURET, Carole, & AUGER, Nathalie. (2019). *Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : Opportunités et défis pour la classe*. Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société.
- FLEURET, Carole., & MONTÉSINOS-GELET, Isabelle. (2012). *Le rapport à l'écrit : Habitus culturel et diversité*. Presses de l'Université du Québec.
- GOODY, Jack, BAZIN, Jean, & BENZA, Alban. (1978). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Éditions de Minuit.
- LAHIRE, Bernard. 1993. Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire à l'école primaire ». Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- MILLET, Mathias., & THIN, Daniel (2005). *Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité*. 54, 153-162.
- SAROT, Adeline (2016). L'illettrisme : Conséquence d'un rapport à une institution scolaire marqué par la hiérarchisation des cultures ethniques, régionales et sociales ? *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 8, Article 8.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel, 1994 : « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans VINCENT, Guy, éd. : L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 11-48

# Tâche et interaction orale : le cas de l'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère en cours particulier à distance

Li Xia

Université Grenoble Alpes

Dans les courants méthodologiques, force est de constater un glissement de terme entre « méthodologie » ou « méthode » et « approche », puis « perspective ». De nombreux chercheurs (Bourguignon, 2006 ; Puren, 2004) constatent que l'on passe d'une « logique applicationniste » à une « logique de conceptualisation ». Dans cette optique, nous passons du paradigme de la connaissance à celui de la compétence. Cette recherche qui s'inscrit dans le champs de la didactique du CLE (Chinois Langue Étrangère), vise d'une part à étudier les variables de différentes tâches qui exercent une influence sur le développement de la compétence d'interaction orale chez les apprenants de chinois, et d'autre part à rendre compte du fonctionnement des interactions orales entre enseignant (locuteur natif) et apprenant (locuteur non-natif) dans un cours particulier en mode synchrone à distance qui se distingue du cadre universitaire, et ce afin de faire émerger des observables pour traiter notre problématique dans le cadre de son dispositif.

La méthodologie s'apparente à une démarche de recherche -action (Demaiziere & Narcy-Combes, 2005). D'un côté, en tant qu'enseignante, il est nécessaire d'élaborer les différentes tâches d'après une typologie de classification de tâche ces dernières (Willis, 1996 ; Prabhu, 1987) et de les mettre en place dans ma classe auprès des apprenants aux profils hétérogènes. De l'autre côté, en tant que chercheuse, j'adopte une position de participante-observante en m'appuyant sur une approche ethnographique (Cambra Giné, 2003). Je décris ainsi les protocoles des tâches mises en œuvre et recueille des données empiriques et longitudinales afin d'analyser les productions langagières des apprenants en m'appuyant sur des critères de validation des tâches et une analyse conversationnelle (Bange, 1992). Les données sont filmées et enregistrées sous forme de vidéo afin de prendre en compte une dimension multimodale dans les échanges. À partir de mon propre guide de transcription d'après les travaux de Baude (2006), les données sont transcrites sous CLAN et ELAN afin de mener des analyses quantitatives et qualitatives. Après avoir mené quelques tâches dans le pré -terrain, un protocole de recherche sera progressivement concrétisé dans les phases d'expérimentation suivantes. Cette recherche s'est construite dans un constant va-et-vient entre réflexions théoriques et analyses empiriques en adoptant une approche inductive (*data-driven*) (Tellier, 2014).

Sur le plan du cadre théorique, dans un premier temps, je retourne sur l'évolution de la didactique des langues, plus spécifiquement, sur la didactique du CLE. Je m'appuie ensuite particulièrement sur des concepts liés de la tâche afin de la situer dans les théories de l'apprentissage des langues (Ellis, 2016, 2003 ; Skehan, 2003 ; Nunan, 1992 ; Krashen, 1981). Enfin, on tisse le lien entre tâche et interaction orale (Cicurel, 2011 ; Bange et al., 2005 ; Vion, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994) dans un mode de CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Mots-clés : didactique du CLE, recherche-action, tâche, interaction orale

## Références

- Bange, Pierre (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier-Didier.
- Bange, Pierre., Carol, Rita & Griggs, Peter (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris: L'Harmattan.
- Baude, Olivier (2006). *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques*. CNRS Editions : Presses Universitaires Orléans.

- Bourguignon, Claire (2006). De l'approche communicative à l' « approche communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues -cultures. *Synergie Europe*, 1: 58-73. <https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>. Consulté en novembre 2021.
- Cambrà Giné, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cicurel, Francine (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Demaizière, Françoise & Narcy -Combes, Jean-Paul (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, 8(1): 45-64. <https://doi.org/10.4000/alsic.326>. Consulté en novembre 2021.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2016). *Task-based-Language. Teaching Approach's Updated Ideas and TCSOL*. Pékin: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Hellwig, Birgit (2000). *ELAN (EUDICO Linguistic Anotator)*. Nimègue: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales, tomes 1, 2, 3*. Paris: Colin.
- Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- MacWhinney, Brian & Spektor, Leonid (2000). *CLAN (Computerized Language Analysis)*. Pittsburgh: Carnegie Mellow University.
- Nunan, David (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford : Oxford University Press.
- Puren, Christian (2004). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. <https://journals.openedition.org/apliut/3416>. Consulté en novembre 2021.
- Skehan, Peter (2003). Task-based instruction. *Language teaching*, 36: 1-14. <https://doi.org/10.1017/S026144480200188X>. Consulté en novembre 2021.
- Tellier, Marion (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi -contrôlés. *Discours*, 15. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01306805/document>. Consulté en novembre 2021.
- Vion, Robert (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.
- Willis, Jane (1996). *A framework of task-based learning*. Edinburgh: Longman.

### **De l'impact des cultures éducatives et communicatives en classes hétérogènes. Le cas des étudiants malaisiens à l'Université de Franche-Comté (Besançon)**

Vautier Marie

Université de Franche-Comté, Université Bourgogne Franche-Comté

La présente communication se propose d'explorer la relation entre normes, imaginaire, culture éducative et interaction dans le cadre de classes multiculturelles. Elle tiendra compte des représentations mais aussi des expériences vécues pouvant influencer le processus d'appropriation des savoirs dans les cadres universitaires. En effet, les contextes éducatifs sont avant tout des lieux de contacts entre diverses cultures éducatives qui conditionnent à la fois les enseignants et les apprenants (Chiss et Cicurel, 2005). C'est la raison pour laquelle les approches interculturelles développées en Didactique des langues et des cultures tentent d'ores et déjà d'appréhender les enjeux que représentent ces influences au sein des classes de langue (Abdallah-Preteceille, 2017).

Cependant, elles rencontrent parfois des difficultés à appréhender les spécificités culturelles présentes auprès d'un public culturellement hétérogène. Ces particularités peuvent se traduire sous différents aspects, notamment communicatifs. Les divers comportements langagiers relèvent de normes, qui se manifestent de façon visible ou non, au sein des classes multiculturelles. Cette absence de prise en compte peut alors influencer négativement les apprentissages : provocation de malentendus, approfondissement de stéréotypes, discriminations, etc.

L'objectif majeur de cette communication sera donc de questionner l'impact des normes sur les représentations sociales ainsi que leur manifestation en classe de FLE. Les représentations, particulièrement étudiées en Psychologie Sociale et en Psychanalyse (Moscovici, 1961), sont ici entendues comme étant un filtre interprétatif guidant les individus dans la définition de divers aspects de la réalité (Jodelet, 1989). Celles-ci sont parfois impactées par des normes, relevant d'un ethos spécifique.

Le concept d'ethos, multidimensionnel dans les Sciences Humaines et Sociales, est quant à lui compris comme étant « [...] l'expression d'un système culturellement normalisé d'organisation des instincts et des émotions des individus. » (Bateson, 1936 : 118). Cette notion, reprise plus tard dans les théories de la politesse (Brown et Levinson, 1987), comporte des sous-catégories, dont celle de l'ethos communicatif évoqué par Catherine Kerbrat-Orecchioni comme étant « la manière de se présenter et de se comporter dans l'interaction [...] en relation avec le système de valeurs en vigueur dans la communauté en question. » (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 63). Ainsi, lorsque divers ethos communicatifs se rencontrent durant des interactions interculturelles, de nombreux malentendus peuvent surgir au sein de la classe de FLE.

Ce constat est issu d'une recherche doctorale réalisée au sein de l'Université de Franche-Comté. Elle s'attache à comparer les expériences de deux publics distincts : le public étudiant étranger de l'Institut de Langue et de Culture Françaises à l'Université Catholique de Lyon et le public étudiant malaisien du Centre de Linguistique Appliquée à l'Université de Franche-Comté (Besançon). Dans le cadre de cette communication, nous nous concentrerons sur le public malaisien, plus homogène culturellement, permettant une observation plus fine des phénomènes qui nous intéressent ici. À l'occasion de cette recherche, orientée dans une démarche qualitative, nous avons pu faire passer un questionnaire sociolinguistique auprès de 24 apprenants malaisiens. Ce questionnaire totalise 32 questions divisées en cinq rubriques axées sur diverses expériences personnelles et représentations de ces étudiants. Les questions

portant sur les règles de politesse à observer en classe ainsi que sur leur image du milieu éducatif seront particulièrement détaillées afin de mieux saisir le lien entre usages langagiers et imaginaire. Ces questionnaires sont également complétés par des entretiens semi-directifs portés sur un petit échantillon de ce public, dans une approche compréhensive telle qu'évoquée par Jean-Claude Kaufmann. En effet, nous considérons comme lui que « [...] les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus [...]. » (Kaufmann, 2016 : 24). Les étudiants malaisiens interrogés ont donc ainsi eu l'opportunité de livrer de nombreux éléments d'informations au sujet de leurs représentations et expériences, éducatives ou non, vécues dans leur pays et en France.

Cette communication s'organisera alors autour de trois axes : le premier, théorique, fera l'articulation entre usages langagiers, représentations et normes. Le second, méthodologique, questionnera l'identification de représentations et de malentendus conscientisés chez les apprenants malaisiens. Enfin, le troisième détaillera plusieurs résultats saillants de cette recherche, en abordant notamment la présence de diverses représentations en ce qui concerne le cadre de la classe de langue. Citons, par exemple, l'image de l'élève respectueux des anciens, qui se traduit sous divers comportements venant caractériser la culture éducative malaisienne dans ce contexte. Ainsi, la notion de respect nécessite la manifestation de plusieurs comportements communicatifs qui peuvent se présenter différemment selon les cultures en présence. Cette communication proposera alors, en guise de conclusion, des pistes de réflexion afin d'accompagner les enseignants et apprenants dans leur expérience et appréhension de l'interculturalité en classe de FLE.

Mots-clés : Représentations, Interactions, Comportements langagiers, Normes, Culture éducative, Ethos

### Références

- Abdallah-Preteuille, Martine (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Bateson, Gregory (1936). *Naven*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen Curtis (1987). *Politeness, Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Chiss, Jean-Louis & Cicurel, Francine (2005). Présentation générale : Cultures linguistiques, éducatives et didactiques, in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Beacco, Jean-Claude, Chiss, Jean-Louis, Cicurel, Francine, Veronique, Daniel (Eds). Paris : PUF, pp. 1-9.
- Jodelet, Denise (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kaufmann, Jean-Claude (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1994). *Les interactions verbales, Tome III*. Paris : Armand Colin.
- Moscovici, Serge (1961). *La Psychanalyse, son image et son public, étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.

# Quelles clés pour la réalisation d'une étude comparative en Didactique des Langues ? Analyse de la dimension méthodologique d'une recherche de thèse en cotutelle

Fernandes Vailatti Teurra  
Université Grenoble Alpes

## 1. Contexte et problématique

L'internationalisation de l'enseignement supérieur suggère un effort à la fois collectif et collaboratif des acteurs liés à la recherche scientifique, doctorants, encadrants, enseignants, laboratoires, administration, etc., mais aussi une tension épistémologique liée aux façons de produire des savoirs scientifiques. Dans chaque contexte universitaire, les processus de compréhension du monde sont ancrés dans des perspectives théoriques différentes (Demange, 2001 ; Altbach, 2002 ; Knight, 2003 ; Gorovitz et al., 2019). Par conséquent, la variété d'approches méthodologiques en sciences humaines rend parfois difficile le développement des recherches scientifiques visant à établir des dialogues bilatéraux (Tilly, 2006). S'il n'y a pas de modèle unique de construction du savoir, comment construire un dialogue interculturel dans la production des connaissances et contribuer à l'avancement des débats scientifiques à partir de ce qu'on pourrait appeler *locus énonciatif* et *épistémique* (Mignolo, 2011) ? Dans le domaine de la Didactique des Langues, à partir de quelles clés méthodologiques la comparaison des contextes éducatifs et des processus d'enseignement-apprentissage des langues peut-elle être réalisée ?

## 2. Méthodologie

À partir d'une étude exploratoire comprenant une démarche d'analyse qualitative et interprétative (Bauer & Gaskell, 2002 ; André, 2012 ; Merriam & Tisdell, 2016), nous analysons la dimension méthodologique de notre recherche de thèse en cours (période de 2020 à 2024) - en cotutelle avec le Brésil<sup>1</sup>. Notre corpus concerne (1) la méthodologie de recherche du projet de thèse initial et (2) celle du projet actuel, les deux corpus que nous comparons selon les critères suivants : pertinence, réalisation (de la recherche) et intérêt scientifique. Nous décrivons les défis rencontrés pour l'établissement de la dimension méthodologique de la thèse en cours et les changements effectués pour mener à bien cette étude en cotutelle, tenant compte du fait qu'elle doit être compatible avec la conception de recherche scientifique des deux espaces académiques – français et brésilien – et compréhensible pour les deux cultures disciplinaires.

## 3. Résultats

Nous mettons en évidence les principaux aspects méthodologiques qui rendraient réalisable une étude comparative en Didactique des Langues, dans le contexte d'une cotutelle de thèse, à savoir : le type d'approche choisi, les démarches comparatives établies et les référentiels théoriques qui constitueront le cadre méthodologique. À partir de nos conclusions, ces principaux aspects méthodologiques représenteraient également une action pour l'internationalisation des savoirs scientifiques. Au-delà d'une contribution prescriptive, nous soulignons que ce travail constitue une analyse issue d'une expérience très ponctuelle ancrée dans un contexte bien précis, mais qui pourra être comparée ultérieurement à d'autres expériences similaires afin de constituer un cadre de réflexion plus approfondi sur le sujet. En ce sens, dans le domaine de la Didactique des Langues, la prise de conscience des choix

---

<sup>1</sup> Cette thèse est développée à partir d'une collaboration étroite entre deux organismes : le Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM) de l'Université Grenoble Alpes (UGA), en France, et le Programme de Pós-Graduação em Letras de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR), au Brésil.



méthodologiques est très importante, que ce soit dans une cotutelle de thèse ou dans un autre type d'activité scientifique impliquant des partenariats et des accords bilatéraux.

Mots-clés : Internationalisation des universités, Didactique des Langues, Étude comparative, Approche méthodologique, Éducation linguistique.

### **Références**

- Altbach, Philip (2002). *Perspectives on Internationalizing Higher Education*. International Higher Education. n.27, Spring.
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2012). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Bauer, Martin & Gaskell, George. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Demange, Nilson Joseph (2001). *O Mercosul e Universidade: referências para pesquisa*. Revista on-line Bibl. João Martins. Campinas, v. 2, n. 2.
- Gorovitz, Sabine, Erazo Munoz Angela & Jesus, Paula Clarice Santos Grazziotin de (2019). *Políticas linguísticas em prol da integração regional acadêmica latino-americana*. ABEHACHE, v. 16, p. 12-34.
- Knight, Jane (2003). *Updating the definition of internationalization*. International Higher Education, n.33. Fall.
- Merriam, Sharan & Tisdell, Elizabeth (2016). *Qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mignolo, Walter (2011). *Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience*, *Postcolonial Studies*, 14:3, 273-283, DOI: 10.1080/13688790.2011.613105
- Tilly, Charles (2006). *O acesso desigual ao conhecimento científico*. *Tempo social: revista de sociologia da USP*, SP, v.18, n.2, p. 47-63.

# De la complexité aspectuelle de *đã* à un enseignement des temps verbaux français dans une approche contrastive destinée aux apprenants vietnamiens

Vu Triet Minh  
Université Grenoble Alpes

## Introduction

Alors que les enseignants vietnamiens du FLE, encore cantonnés dans la tripartition aristotélétienne, continuent d'expliquer à l'apprenant que les temps verbaux s'emploient pour désigner les époques différentes (que sont le passé, présent, futur), celui-ci peine à distinguer le passé composé de l'imparfait ou s'insurge contre des énoncés comme « J'ai presque terminé mon dossier », « Dans 5 minutes, je suis arrivé », pourtant bien exacts et courants.

## Approche contrastive

Selon R. Di Pietro, cité dans Besse & Porquier (1991 : 201), « l'analyse contrastive peut être définie comme le processus qui consiste à montrer comment chaque langue interprète des traits universaux communs sous des formes de surface spécifique ». D'ailleurs, comme le fait remarquer Klein (1989), ce n'est pas la description linguistique faite par les linguistes qui compte, mais ce qui importe finalement, ce sont les procédés par lesquels l'apprenant arrive à saisir tels contrastes dans sa compréhension et production. Il faudra donc une suite d'opérations didactiques destinées à les pédagogiser puis à les faire acquérir par l'apprenant.

## L'expression temporelle en vietnamien et en français

Le vietnamien fait appel dans la plupart des cas aux circonstants adverbiaux ou encore moins aux marqueurs aspectuo-temporels pour situer le procès dans son cadre temporel : l'expression temporelle en vietnamien n'est pas d'ordre grammatical, l'emploi desdits marqueurs étant soumis aux principes de l'économie et de l'implication. En français, celle-ci se fait presque exclusivement au moyen des temps verbaux dont l'usage est obligatoire, même en cas de « double marquage », c'est-à-dire quand les indications temporelles sont bien définies par les éléments contextuels. L'expression de la temporalité en français est grammaticale.

## Les aspects grammaticaux en français

En général, on compte trois aspects grammaticaux en français : l'accompli, l'inaccompli et le global (Novakova : 2001) :

- L'aspect accompli : l'événement est vu comme accompli à partir d'un point de référence, que ce soit dans le passé, le présent ou dans le futur. L'événement est deviné de ses traces, de son résultat. L'aspect accompli est typique aux temps composés.
- L'aspect inaccompli : l'événement est considéré comme en plein déroulement, le point de référence est consommé par l'intervalle du procès. L'inaccompli concerne les temps simples, sauf le passé simple.
- L'aspect global : l'événement est vu comme doublement borné et coupé du moment de l'énonciation. Cet aspect se caractérise souvent par une série successive de procès ou un événement ponctuel. Il est la valeur aspectuelle typique du passé simple et du futur simple.

## L'aspect de *đã*

(1) Anh ta **đã** rời khỏi văn phòng. (*đã* + dynamique téléique = accompli)

*Il/đã/quitte/bureau. « Il a quitté le bureau »*

(2) Paul **đã** chạy 100 mét. (*đã* + dynamique téléique = accompli)

*Paul/đã/courir/100 mètres. « Paul a couru 100 mètres. »*

(3) Chúng tôi **đã** làm việc chăm chỉ suốt thời gian qua. Chúng tôi muốn được tăng lương. (*đã* + dynamique atélique = accompli)

*Nous/đã/travailler/assidu/pendant/temps/passé/Nous/vouloir/augmenter/salaire. « Nous avons travaillé assidûment ces derniers temps. Nous demandons une augmentation de salaire »*

- (4) Khi tôi đến văn phòng thì Trà **đã** làm việc được một lúc. (*đã* + dynamique atélique = inaccompli)  
*Quand/je/venir/bureau/Trà/dã/travailler/un moment « Quand j'ai débarqué dans le bureau, Trà travaillait (déjà) depuis peu. »*
- (5) Ngay từ cái nhìn đầu tiên, tôi **đã** yêu cô ấy. (*đã* + statique = inaccompli)  
*Dès/regard/premier/je/dã/être amoureux/elle. « Dès le premier regard, je suis amoureux d'elle. »*
- (6) Tôi **đã** yêu Marie trước khi gặp Sophie. (*đã* + statique = accompli)  
*Je/dã/être amoureux/Marie/avant/rencontrer/Sophie. « J'ai été amoureux de Marie avant de rencontrer Sophie. »*

*Đã* peut accompagner tous les types de procès (téliques/atéliques, dynamiques/statiques).

Alors que les procès téliques marqués par *đã* dénotent l'aspect accompli (ex. 1, 2), la détermination aspectuelle des procès atéliques s'avèrent beaucoup plus délicate, dépendant fortement du contexte dans lequel ils se trouvent. (ex. 3, 4, 5, 6).

*Đã* s'emploie aussi dans des phrases à aspect global, mais comme le vietnamien ne rend pas compte de la différence du genre passé composé / passé simple, sa présence est conditionnée par des éléments contextuels très précis : série de procès ou procès doublement bornés.

### **Conclusion**

L'explication des temps verbaux français pour des Vietnamiens ferait bien, à notre avis, de s'appuyer non seulement sur le « temps », mais aussi sur l'aspect, et ce, pour deux raisons : premièrement, c'est l'opposition aspectuelle qui permet de décrire correctement le système des temps verbaux français ; deuxièmement, cela peut ouvrir la voie à une approche contrastive avec le vietnamien.

En guise de conclusion, il importe d'avoir une démarche didactique s'inscrivant dans une perspective contrastive avec le vietnamien. Pour ce faire, le cas de *đã*, riche en comportements aspectuels, peut constituer une matière pédagogique intéressante en vue d'une meilleure acquisition des temps verbaux par l'apprenant vietnamien.

Mots-clés : aspect, *đã*, temps verbaux, vietnamien, français

### **Références**

- Besse, Henri & Porquier, Rémy (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier/Didier.
- Klein, Wolfgang (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, traduction de Colette Noyau. Paris : Armand Colin.
- Novakova, Iva (2001). *Sémantique du futur. Étude comparée français-bulgare*, L'Harmattan.

# Représentations sociales dans les dénominations de métier du type *high executive* en anglais contemporain

Turlais Marie  
Sorbonne Université

## 1. Introduction

La question des enjeux sociaux des échanges linguistiques se pose dans l'aspect pragmatique des interactions (identités et cultures des co-énonciateur·rice·s), mais nos représentations sociales sont également véhiculées directement dans le lexique : les locuteur·rice·s d'une langue donnée sont nécessairement contraint·e·s par les mots et collocations existant pour construire un énoncé ; or ces contraintes sont toujours déterminées par et déterminantes pour les représentations sociales d'une communauté linguistique.

Cette communication se propose d'analyser les représentations sociales dans certains noms de métiers en anglais contemporain, et en particulier, l'expression d'une hiérarchie non seulement professionnelle mais également sociologique dans les dénominations de métier telles que *high executive*, *big producer*, *top baker*, *chief engineer* ou *head nurse*.

On souhaite étudier en particulier les types de hiérarchies sociales et professionnelles qui naissent des variations et des lexicalisations de combinaison entre nom de métier et modifieur pré-nominal. En effet, alors que certaines combinaisons sont largement lexicalisées (*chief engineer*), voire constituent des noms composés (*head teacher*), d'autres sont peu fréquentes (*chief producer*) voire impossibles (*\*high baker*), ou possèdent un sens non hiérarchique (*big nurse*). Ce phénomène montre que modifieurs et noms de métier sont porteurs de représentations sociales propres et parfois incompatibles.

## 2. Corpus et données étudiés

Les données que l'on souhaite étudiées ont été collectées manuellement à partir du *Corpus d'anglais américain contemporain (COCA)*. Une liste de cinq modifieurs exprimant une hiérarchie sociale à partir d'un sens littéral ou étymologique spatial a été établie (trois adjectifs, *high*, *big*, *chief*, et deux noms, *top* et *head*), et l'on a recensé tous les noms de métier et de fonction socio-professionnelle pouvant apparaître comme tête de syntagme immédiatement à droite de ces termes. La base de données ainsi constituée compte plus de 53.000 occurrences, réparties en 489 combinaisons MODIFIEUR + NOM-TÊTE différentes.

## 3. Référence aux noms d'humains

Les combinaisons étudiées ont pour référents des individus humains. Comme l'indique Schnedecker (2018 : 5), les noms d'humains (et en particulier, de professions) « jalonnent l'histoire des peuples et des cultures » et « en soulignent l'évolution ». Un enjeu particulier de ce type de référence, souligné par Mignot & Marty (2018 : 163), est le fait que les humains ont une complexité essentielle à leur humanité, aussi leur référence doivent-elles marquer cette complexité, sous peine d'être péjoratives. Les dénominations étudiées ici sont composées de deux termes, dont l'association participe à rendre compte de la complexité de référents humains.

## 4. Métaphore conceptuelle : espace et représentations sociales

Les modifieurs ont été choisis pour leur valeur métaphorique : *high*, *big* et *top* ont un sens littéral spatial (ils dénotent une taille importante ou un point haut placé), et *head* et *chief* sont diachroniquement dérivés du nom « tête », désignant le point en hauteur ou en avant d'un ensemble. Dans leur emploi devant des noms de métier, ces termes ont donc une valeur métaphorique : la hiérarchie est exprimée au moyen d'une métaphore spatiale. Cette métaphore correspond à un schéma cognitif plus large, une métaphore conceptuelle que Lakoff & Johnson (1980 : 16) désignent par l'équation HIGH STATUS IS UP. Cette métaphore conceptuelle influence

non seulement le langage mais également la cognition et les actions : Goatly (2007 : 35-36) montre que nous concevons la taille importante comme synonyme de qualité et/ou de pouvoir, ce qui a des conséquences sur les représentations sociales.

### **5. Spécificités de connotation des cinq modificateurs**

Les schémas de métaphores conceptuelles donnent des cadres pour expliciter les liens entre différents domaines cognitifs, tels que la spatialisation dans les rapports de force ; mais ce sont avant tout les différents lexèmes d'une langue qui donnent à voir ces représentations. À la suite des travaux de Rémi-Giraud (2015) sur les adjectifs *haut*, *grand* et *gros* en français, cette communication a pour objectif de démontrer les différents effets de sens et les représentations sociales respectivement associées à *high*, *big*, *top*, *chief* et *head* devant des noms de métier.

D'une part, on verra que les noms compatibles avec *high* appartiennent aux classes sociales supérieures ; que les noms associés à *big* ont un rapport étroit avec la manipulation d'argent ou de produits de consommation ; à l'inverse, *top* a un sémantisme suffisamment large pour modifier des noms de tous les domaines socio-professionnels ; *chief* dénote un pouvoir institutionnel et valorise la responsabilité du référent ; et *head* construit une hiérarchie professionnelle qui se veut objective, et n'insiste pas sur la supériorité sociale du référent.

D'autre part, les connotations sociales exprimées par les modificateurs étudiés sont également visibles dans les réseaux d'antonymes compatibles avec les noms de métiers : les noms compatibles avec *big* peuvent généralement prendre l'antonyme *small* comme dépendance (*big/small producer*, *big/small star*), de même que les noms contraires *head* et *assistant* peuvent généralement s'associer aux mêmes noms-tête (*head / assistant nurse*, *head / assistant coach*), alors que *high* ou *top* n'ont jamais pour antonyme *low* ou *bottom* devant un nom de métier (*high executive* vs. *\*low executive* ; *top baker* vs. *\*bottom baker*) ; ce qui conduit à penser qu'il existe différents types de hiérarchies sociales exprimées par les différents modificateurs étudiés.

Mots-clés : sociolinguistique, métaphore conceptuelle, noms de métier, variation lexicale, linguistique de corpus.

### **Références**

GOATLY Andrew (2007). *Washing the Brain? Metaphor and Hidden Ideology*, Amsterdam : John Benjamins Publishing.

LAKOFF George & JOHNSON Mark (1980). *Metaphors We Live By*, Chicago/Londres : The University of Chicago Press.

MIGNOT Elise & MARTY Caroline (2018). « Denominations of humans: The case of compounds in English » in *International Journal of Language and Culture*, 5, 2, 163-183.

SCHNEDECKER Catherine (2018). « Les noms d'humains : intérêts théoriques, méthodologiques et perspective dans le cadre d'une linguistique située » in *Les noms d'humains. Théorie, méthodologie, classification. Nouvelles approches en sémantique lexicale*, SCHNEDECKER Catherine & MIHATSCH Wiltrud (éds), Berlin/Boston : de Gruyter, 3-43.

### **Références de site internet**

DAVIES Mark, *Corpus of Contemporary American English (COCA)*, développé par la Brigham Young University. <http://corpus.byu.edu/coca/>, mars 2020. Consulté le 15/11/2021.

RÉMI-GIRAUD Sylviane (2015). *Pourquoi dit-on : un haut fonctionnaire, un grand industriel, un gros commerçant ? Structuration de l'espace et représentations sociales*. <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/structuration-de-l-espace-et-representations-social> (nd), consulté le 15/11/2021.

# Mots de lutte et lutte de mots. Enquête sur les pratiques langagières militantes des associations belges de soutien aux migrants

Balty Cécile  
Université Libre de Bruxelles

La (crise de la) migration est devenue un problème public (Neveu 2015) mis en mots par différents acteurs qui tentent d'en imposer leur propre perception et, par conséquent, les mesures qu'ils jugent nécessaires à cet égard. Dans cette « lutte pour l'appropriation des signes-pouvoirs » (Bonnafous & Tournier 1995 : 68) où « tous parlent pour persuader » (Orkibi 2015 : 15, Amossy 2012), la parole contestataire en faveur des migrants s'élève comme une remise en cause d'une *doxa*, du cadre qui pense et dit les migrations aujourd'hui (Jacquez 2015). De l'ordre de l'insurrection, elle transgresse, conteste, interroge les valeurs de la société, les priorités, les idées reçues... S'agit-il d'une « crise des migrants » ou d'une « crise de l'humanité » ? Les migrants sont-ils des « illégaux » ou des « citoyens » ? Cette dimension symbolique du discours militant joue un rôle-clé dans « l'évolution et la transformation du vocabulaire et du discours qui gèrent le système des normes et des valeurs de notre société » (Orkibi 2015 : 14). Les mots, leur choix, leur(s) définition(s) et reconfiguration(s) en discours sont autant d'observatoires non seulement des positionnements et perceptions de ces acteurs par rapport à la migration (et, par conséquent, les uns par rapport aux autres) (Siblot 1997), mais aussi de la manière dont, par le langage, ils tentent de changer les perceptions de la société (Calabrese & Veniard 2018).

Dans une précédente étude sur un corpus bilingue (FR/NL) d'associations belges luttant pour les droits des migrants, nous montrons que le mot *citoyen* et ses dérivés font l'objet de pratiques discursives d'actualisation (Siblot 2001) de son sens en discours (Balty, *à paraître*). Faisant parties intégrantes de leur argumentaire (Veniard 2018), ces pratiques discursives sont autant de traces de la réflexivité langagière (Zienkowski 2017) des acteurs militants en faveur des migrations.

Dans la continuité de cette étude, la présente recherche s'intéresse aux mots sujets à cette réflexivité langagière des acteurs militants de la cause des migrants en Belgique – migrants, associatifs et citoyens en particulier – et la manière dont cette réflexivité langagière s'organise en pratique. Comment sont pensées et discutées en amont ces pratiques discursives militantes ? A quel(s) impératif(s) et motivation(s) répondent-elles ? Cette réflexivité est-elle spontanée ou le fruit d'un consensus ? Est-elle opérée exclusivement de manière interne à chaque association et collectif ou également entre les différents acteurs ?

La recherche vise à la fois à identifier les mots, définitions et méta-discours utilisés par ces acteurs à des fins argumentatives au sein de leur communication institutionnelle (corpus 1) et à décrire la manière dont ceux-ci sont produits et discutés en amont (corpus 2). Elle entend ainsi faire émerger des caractéristiques communes (ou non) de la réflexivité langagière des différents acteurs militants. Enfin, le dialogue de ces deux corpus permet de mettre en évidence les enjeux socio-discursifs de ces pratiques langagières militantes, notamment les tensions au sein-même des associations concernées (le néologisme « amigrant » est-il « solidaire » ou au contraire « condescendant » ?), les conflits et négociation de différents programmes de sens en usage.

Un dispositif méthodologique alliant entretiens et observations ethnographiques permet d'explorer ces questions auprès des cinq acteurs principaux de la cause des migrants en Belgique (Sans-Papiers TV, la Coordination des Sans-Papiers de Belgique, le Ciré, Vluchtelingenwerk et la Plateforme Citoyenne de Soutien aux Réfugiés). En pratique, un premier entretien semi-directif est organisé avec un chargé de communication de chaque acteur, suivi d'une observation ethnographique d'une semaine auprès de la cellule communication. En

fonction des questions soulevées par ce terrain, ce processus est envisagé comme itératif : un nouvel entretien peut être organisé afin de compléter ces premières informations, suivi éventuellement d'une nouvelle semaine d'observation et ce, jusqu'à atteindre la « saturation » des données (Morse 1995). Ce dispositif méthodologique permet ainsi d'appréhender les pratiques langagières militantes comme productrices de sens, qui contribuent à « enrichir, modifier, restreindre ... les sens capitalisés en langue » (Siblot 1997 : 53).

Les entretiens exploratoires sont en cours et les observations ethnographiques sont programmées sur la période allant de janvier 2022 à avril 2022. Les résultats finaux de cette enquête sont attendus pour le mois de mai 2022.

Mots-clés : Pratiques langagières militantes, Discours militant, Entretiens, Ethnographie, Analyse de discours, Praxématique

### Références

- Amossy, Ruth (2012). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Balty, Cécile (à paraître). *Citoyenneté et pratiques discursives militantes de reconfiguration de sens. Analyse de discours de deux associations belges en faveur des migrations*.
- Bonnaïfous, Simone & Tournier, Michel (1995). Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique. *Langages*, 29, 117 : 67-81.
- Calabrese, Laura & Veniard, Marie (2018). *Penser les mots, dire la migration*. Louvain-La-Neuve : Académia-L'Harmattan.
- Lise Jacquez (2015). De la difficulté de défendre les sans-papiers dans l'espace public français : typologie et analyse des contre-discours militants (2006-2010) », *Semen* [Online], 39 <http://journals.openedition.org/semen/10482> (20 octobre 2020).
- Morse, Janice (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5, 2 : 147-149.
- Neveu, Erik (2015). *Sociologie politique des problèmes publics*. Paris : Armand Colin.
- Orkibi, Ethan (2015). Le(s) discours de l'action collective : Contextes, dynamiques et traditions de recherche. *Argumentation et Analyse du Discours*, 14, Article 14.
- Siblot, Paul (1997). Nomination et production de sens : Le praxème. *Langages*, 31, 127 : 38-55.
- Siblot, Paul (2001). De la dénomination à la nomination. Les dynamiques de la signification nominale et le propre du nom. *Cahiers de praxématique*, 36 : 189-214.
- Veniard, Marie (2018). « Le choix des mots : une forme de lutte à part entière – Institut des Migrations » ». *De Facto, journal de l'Institut des Migrations*, 3 <http://icmigrations.fr/2019/01/15/defacto-3-001/> (20 octobre 2020).
- Zienkowski, Jan (2017). Reflexivity in the transdisciplinary field of critical discourse studies. *Palgrave Communications*, 3(1) : 1-12.

## Socialisation langagière des étudiant·es : un dispositif d'enquête collaborative et de pédagogie par la recherche

La Fabrique Sociale Du Langage Laboratoire Junior, Ancelin Arthur, Bouhamidi Lou, Veret Thomas  
Université de Lyon

Inscrite dans l'axe n°4 du colloque, cette communication aura pour objet la présentation d'un dispositif d'enquête collaborative destiné à recueillir et analyser des données sur la socialisation langagière des étudiant·es dans une grande école. Les inégalités dans l'enseignement supérieur connaissent une actualité scientifique particulièrement dynamique, notamment en sociologie (Allouch 2021 ; Pasquali 2021 ; Pochon 2021). Au sein de cette réflexion sur la manière dont le système scolaire (enseignement secondaire et supérieur) participe de la reproduction des inégalités sociales, s'est encore posée récemment la question de l'accès aux établissements d'élite (lycées prestigieux, classes préparatoires, grandes écoles). Ces recherches accordent le plus souvent une importance secondaire à la dimension langagière de la reproduction des élites et des inégalités sociales, alors qu'elle était centrale dans les travaux fondateurs du champ (Bourdieu et Passeron 1964 ; Bourdieu, Passeron et de Saint-Martin 1965 ; Bourdieu et Passeron 1970). D'après ces travaux, les formes de convergence et de divergence entre les attentes institutionnelles et la socialisation langagière des étudiant·es contribuent fortement au maintien d'inégalités scolaires qui reflètent et perpétuent les inégalités sociales. C'est particulièrement le cas pour les filières « d'élite », où le répertoire sociolinguistique des étudiant·es est d'autant plus susceptible de constituer un critère d'évaluation que la sélection est forte. Les dispositifs destinés à élargir leur recrutement (comme les Conventions éducation prioritaire mises en place par Sciences Po au début des années 2000) peuvent être ainsi des lieux d'observation de la manière dont les différences socio-langagières sont perçues par les élèves mais aussi par les enseignant·es (Candea 2017). Les travaux de Siroux, par ailleurs, montrent comment certains lycées prestigieux en Belgique confortent la socialisation langagière de leurs étudiant·es afin de les préparer au mieux à leur insertion dans des univers académiques ou professionnels hautement compétitifs (Siroux 2012). Il apparaît alors nécessaire d'interroger la socialisation langagière des étudiant·es dans les filières d'élite, c'est-à-dire de saisir comment ces filières participent aussi de re-socialisations pour une population étudiante qui n'est pas toujours aussi homogène qu'il n'y paraît.

Le dispositif de recherche que nous présenterons est né de l'initiative d'un collectif de jeunes chercheur·ses animé·es par le désir de créer un espace de réflexivité dans le monde académique et de questionner les normes socio-langagières qui y prévalent. Son intérêt principal est de mêler la pratique de l'enseignement (pédagogie par la recherche) et celle de la recherche (recueil de données collaboratif). Pour ce faire, le dispositif d'enquête a été pensé avec la participation au long cours d'étudiant·es de la L3 au M2, issu·es de différentes disciplines en SHS, dans le cadre d'un cours-atelier d'introduction à la sociolinguistique. Au premier semestre, les séances font alterner apports de contenus et méthodologie de l'entretien biographique, outils grâce auxquels les étudiant·es peuvent réaliser en parallèle deux entretiens biographiques avec un·e ou deux autres étudiant·es de l'école. Au deuxième semestre, l'atelier est consacré à l'analyse des données d'entretien recueillies. L'atelier fait intervenir le collectif de jeunes chercheur·ses lors de *data sessions* et par le guidage méthodologique des étudiant·es. L'enjeu de ce dispositif est triple ; il consiste (1) dans le statut d'*insider* d'étudiant·es enquêteur·ices n'étant pas spécialisé·es en sociolinguistique (Mullings, 1999; Merriam *et al.*, 2000; Acker, 2001) ; (2) dans les postures réflexives suscitées chez les étudiant·es vis-à-vis de leur propre parcours ; (3) dans la mise en œuvre d'une enquête collaborative dont l'aboutissement dépasse le cadre du cours-atelier. Cette communication sera donc l'occasion d'explorer ces



enjeux tout en interrogeant les biais pratiques et méthodologiques de la recherche par l'enseignement et de l'enseignement par la recherche.

Mots-clés : socialisation langagière, enquête collaborative, pédagogie par la recherche, grandes écoles, inégalités scolaires

### Références

- ACKER, Sandra (2000). In/out/side: Positioning the researcher in feminist qualitative research. *Resources for Feminist Research*, 28 (1/2), p. 189.
- ALLOUCH, Annabelle (2021). *Mérite*. Paris : Anamosa.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude & SAINT MARTIN, Monique (de) (1965). Les étudiants et la langue d'enseignement, Bourdieu, Passeron & Saint Martin (Eds). Paris : Mouton, 9-36.
- CANDEA, Maria (2017). La notion d'« accent de banlieue » à l'épreuve du terrain, *Glottopol : revue de sociolinguistique en ligne*, 29.
- MERRIAM, Sharan B., JOHNSON-BAILEY, Juanita, LEE, Ming-Yeh, KEE, Youngwha, NTSEANE, Gabo & MUHAMAD, Mazanah (2001). Power and positionality: negotiating insider/outsider status within and across cultures, *International Journal of Lifelong Education*, 20, 5: 405-416.
- MULLINGS, B. (1999). Insider or outsider, both or neither: Some dilemmas of interviewing in a cross-cultural setting. *Geoforum*, 30: 337-350.
- PASQUALI, Paul (2021). *Héritocratie. Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. Paris : La Découverte.
- POCHON, Sarah (2021). *Derrière la grande porte. Une année à Henri-IV*. Bordeaux : éditions du Détour.
- SIROUX, Jean-Louis (2012). *La Fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*. Bruxelles et Paris : Academia et L'Harmattan.

## Langues, identité, et enseignement

### **Les représentations sociales des adolescents tibétains de la préfecture autonome tibétaine de Gannan en Chine sur les langues de leur répertoire langagier pluriel**

Wang Lan  
Université Grenoble Alpes

La préfecture autonome tibétaine de Gannan, située dans le nord-est du plateau tibétain, constitue une des treize autorités autonomes tibétaines en Chine. Respectant la promotion du chinois standard à l'échelle nationale et la protection des langues minoritaires, stipulées par la Constitution de Chine, le Gannan a mis en place un système d'*éducation minzu* auprès des élèves tibétains (S. Li et al., 1994 ; Ma, 1999 ; Teng & Wang, 2009a) qui correspond à la politique linguistique et éducative des ethnies minoritaires de Chine : « la diversité dans l'unité » (Ma, 1999 ; Teng & Wang, 2009a ; H. Wang, 2015). Cette unité se manifeste dans l'organisation scolaire et le programme pédagogique ; il y a une uniformité nationale aux niveaux de la gestion scolaire, du programme pédagogique et du mode d'évaluation. Au-delà de cette uniformité, la diversité consiste principalement dans l'enseignement des langues.

Ainsi, les élèves tibétains de l'*éducation minzu* peuvent apprendre à la fois la langue nationale (chinois) et leur langue ethnique (tibétain). L'*éducation minzu* du Gannan est composée de deux types de classes différentes : la classe langue chinoise dominante avec le chinois langue première (L1) et le tibétain langue seconde (L2) ; la classe langue tibétaine dominante, tibétain L1, chinois L2. En plus des cours de chinois et de tibétain, l'école de l'*éducation minzu* offre aux élèves tibétains des cours d'anglais comme première langue étrangère.

En 2019, moins de 30% des écoles primaires et secondaires du Gannan se conforment à une *éducation minzu*, la grande majorité des écoles ont uniquement des classes dites normales (Bureau de la statistique du Gannan, 2020), dans lesquelles le chinois est la langue d'enseignement, l'anglais est appris comme première langue, et aucun enseignement/apprentissage du tibétain. En principe, ce type de classe s'adresse essentiellement aux élèves Han (chinois), malgré la forte présence des élèves d'origine tibétaine.

Face à cette politique linguistique et éducative imposée dans la préfecture autonome tibétaine de Gannan, nous nous intéressons au répertoire langagier des élèves tibétains et aux leurs représentations sociales sur les langues disponibles de leur répertoire langagier pluriel. Nous retenons comme problématique : quelles sont les représentations sociolinguistiques des élèves tibétains scolarisés dans différentes classes de la préfecture autonome tibétaine de Gannan ?

Du 16 janvier au 2 février 2019, nous avons mené une recherche ethnographique dans une association bénévole de soutien scolaire à Diebu (district de la préfecture), auprès de 229 collégiens et lycéens tibétains scolarisés dans différentes classes. Rattachée à l'équipe des enseignants bénévoles, nous avons convoqué différentes méthodes de recueil de données, telles que entretiens semi-directifs, questionnaires, biographies langagières, observation participante et non participante, etc. En mobilisant des analyses qualitatives et quantitatives, notre proposition de communication visera à monter les représentations sociolinguistiques des élèves tibétains étudiant dans différentes classes du Gannan.

Mots-clés : représentations sociolinguistiques, adolescents tibétains, répertoire langagier pluriel, préfecture autonome tibétaine de Gannan en Chine

## Références

- Bureau de la statistique du Gannan. (2020). *Annuaire statistique de la préfecture autonome tibétaine de Gannan en 2019*. Borui Yinshuachang.
- Dai, Q., & Dong, Y. (1997). 中国少数民族双语教育的历史沿革（下）. 民族教育研究, 50-61.
- Li, S., Ma, G., & Wang, C. (1994). *甘肃民族教育的回顾与前瞻*. 青海人民出版社.
- Ma, R. (1999). The development of the education field among chinese minorities. 西北民族研究, 1(24), 1-21.
- Teng, X., & Wang, T. (2009a). *民族教育理论与民族政策* (X. Teng, Éd.). 民族出版社.
- Teng, X., & Wang, Z. (2009b). *民族教育理论与政策研究*. 民族出版社.
- Wang, H. (2015). *甘南藏汉双语教育历史与发展研究* (X. Teng, Éd.). 民族出版社.
- Zhu, C. (2003). Bilingualism and the system and teaching mode of bilingual education of ethnic minorities in China. *Journal of research on education for ethnies minorities*, 14(59), 72-77.

# **Language Maintenance through Family Language Investigation : a comparative study of four multilingual families in Manchester**

Belbordj Roumeissa  
Manchester Metropolitan

This study focuses on how the experience of multilinguals portrays their patterns, practices and instances of linguistic behaviour that feeds into their family language policies. Individuals, families and broader communities are a primary means of contextualizing those concepts (Kheirkhah, 2016). By looking at the experiences of four multilingual families, I am examining how multilingualism is present and enacted in their linguistic practices. In this respect, the concept of Family Language Policy (FLP) is useful in studying families' experiences of multilingualism and this will be backed up by using both audio-recordings of spoken interactions in the family and semi-structured interviews: firstly, to know more about the linguistic experiences of the four families I am investigating, and secondly, to understand why they happen and thirdly how their linguistic diversity links to their identity positioning. Hence, investigating the linguistic practices of the multilinguals will help determine whether minority/heritage language maintenance is something my families consider as important or not. Also, their ideologies and beliefs will assist me in providing an insight as to why heritage language maintenance is present or not, and what the factors are which determine this. Ultimately, the project will enrich the literature about FLP and inform wider broader policy decision-making for minoritized bi/multilinguals and education.

My project seeks to impact academia as well as stake holders and most importantly minorities. Enriching research on family language policy by providing further empirical data after investigating the variations in minority communities will have useful impact on policy of education that will assist with decisions on language instruction and multilingual support. The relationship between multilingual practices and identity construction has the potential to bring about greater recognition by society of the benefits of multilingualism in such a contemporary world. By learning about effective multilinguals communicative strategies in the family context, my multilingual families might benefit from each other and promote social well-being in their multilingual development.

FLP must be investigated as a multi-factor and dynamic experience. This study contributes to developing the focus in FLP research as well as children's HL proficiency towards an understanding of the lived experiences of multilingual families. By doing so, this thesis supports the call among some researchers (Schwartz and Verschik, 2013) to question the notion of success in FLP and argues that parents and children's FLP experiences are also a rich measure of success in terms of the children's level of bilingual development.

Keywords: Multilingualism, minority language, heritage language maintenance, identity

## **References**

- Kheirkhah, M., 2016. *From family language practices to family language policies: Children as socializing agents* (Doctoral dissertation, Linköping University Electronic Press).
- Schwartz, M. and Verschik, A. eds., 2013. *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.
- Seals, C.A. and Shah, S. eds., 2017. *Heritage language policies around the world*. Routledge.

## Pratiques d'enseignement de formateur·ice·s bénévoles dans un contexte d'enseignement-apprentissage du français et du savoir lire-écrire : quelles représentations de la littératie ?

Robillard Céline  
Université de Paris

L'offre de formation en langue française pour les migrant·e·s, qu'ils et elles soient primo-arrivant·e·s ou non, est plurielle. Le milieu associatif prend en charge une partie de la formation linguistique des migrant·e·s, avec une disparité importante : avec ou sans financement, avec des formateur·ice·s rémunéré·e·s ou des formateur·ice·s bénévoles, avec des bénévoles formé·e·s ou non. Par ailleurs, ces formations dépendent des profils des apprenant·e·s dit·e·s migrant·e·s, qu'ils et elles soient allophones ou francophones, scolarisé·e·s antérieurement ou non. Cette communication propose d'analyser les représentations des formateur·ice·s bénévoles qui interviennent auprès d'apprenant·e·s adultes allophones peu ou pas scolarisé·e·s dans le milieu associatif.

Être allophone et peu ou pas scolarisé·e en France implique un triple besoin en termes de formation linguistique : apprendre la langue française pour communiquer, développer ou consolider des compétences liées au savoir-lire et au savoir-écrire et ce, en français, langue non maternelle. Selon Rispaïl (2017 : 78) la littératie se caractérise comme étant « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite et des besoins qui en découlent, dans une société donnée ». La littératie peut être caractérisée par une acception restreinte au savoir lire-écrire ou « codage-décodage » (Jaffré, 2004 : 28) et une acception étendue aux pratiques langagières envisageant la « question de l'écrit dans la diversité de ses usages » (Barré-de-Miniac et al., 2004 : 8), mais les compétences de codage/décodage nécessaires pour lire et écrire ne peuvent s'appréhender en dehors des contextes d'application de ces compétences (Barré-de-Miniac et al. : *ibid.*) et en cela, le concept de littératie est décrit comme un continuum ayant bout à bout les deux acceptions, restreinte et étendue (Jaffré, 2004 : 30). En France, la notion de *littératie*, issue de travaux anglophones, entre en concurrence avec celle d'*alphabétisation* : certains auteurs préfèrent parler d'alphabétisation, notamment car cette notion représente un processus plutôt qu'un résultat<sup>1</sup> (Adami, 2020 : 128). Sans nier ses limites, principalement liées à son étymologie ou à sa définition/conception courante<sup>2</sup> et qui peuvent induire une limitation de l'apprentissage au code, Adami (*ibid.* : 129) intègre ainsi à la notion, comme pour celle de *littératie*, la dimension étendue aux « codes sociaux, pragmatiques, symboliques et pratiques » de l'univers de l'écrit.

La France étant un pays à forte culture écrite, un objectif majeur de la formation linguistique des migrant·e·s peu ou pas scolarisé·e·s est d'apprendre la langue pour communiquer, à l'oral comme à l'écrit. Si l'apprentissage du code semble important dans cet apprentissage, il n'est qu'un préalable à l'appropriation des usages de la lecture et de l'écriture, dans cette société donnée : « l'univers de l'écrit ne se réduit pas à ce système de correspondance graphie/phonie, même si celui-ci en est le centre » (Adami, *ibid.* : 135). C'est donc à travers la notion de littératie que nous proposons d'explorer l'agir-enseignant des formateur·ice·s bénévoles. Nos observations de pratiques de classe en contexte associatif nous laissent penser que les représentations sociales (Guernier, 2010) des formateur·ice·s, leurs pratiques

---

<sup>1</sup> Entre autres raisons, notamment culturelles (Chiss, 2008 : 169 ; Adami 2020 : 127)

<sup>2</sup> L'alphabétisation, couramment définie comme l'« enseignement de l'écriture et de la lecture aux personnes analphabètes d'une population » (Le Robert), est par ailleurs porteuse de diverses connotations partagées.

littératiques ancrées dans une culture de l'écrit spécifique et leur propre culture d'apprentissage influent sur leurs pratiques d'enseignement.

À partir d'entretiens et observations de classe, nous cherchons à connaître les représentations que les formateur·ice·s bénévoles ont de ce qu'implique l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture – ou alphabétisation – dans une formation linguistique. Quelle est l'influence de leur propre culture d'apprentissage sur leurs pratiques de classe ? Qu'est-ce qu'apprendre à lire et à écrire dans la société française implique selon eux ?

Dans une perspective d'analyse qualitative, nous cherchons dans un premier temps à analyser les représentations des formateur·ice·s bénévoles par le discours et notamment à travers le(s) terme(s) qu'ils et elles utilisent pour désigner l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture aux apprenant·e·s, comme porte d'entrée à la littératie. La nomination (Siblot, 2007) comme opération discursive nous permettra ainsi, en analyse du discours, d'étudier les représentations des formateur·ice·s par le discours.

Mots-clés : littératie, bénévolat, pratiques enseignantes, représentations

### Références

- Adami, Hervé (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Paris : Hachette
- Barré-de-Miniac, Christine, Brissaud, Catherine & Rispaïl, Marielle (2004). La littéracie : constantes et variations, in *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Barré-de-Miniac, Christine, Brissaud, Catherine & Rispaïl, Marielle (Dir.). Paris : L'Harmattan, 7-18
- Chiss, Jean-Louis (2008). Littératie et didactique de la culture écrite, *Pratiques*, n°137/138 : 165-178
- Guernier, Marie-Cécile (2010). Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation en linguistique, in *Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactique*, Adami, Hervé, Etienne, Sophie, Bretegnier, Aude (Coord.). Montreuil : Fédération AEFTI, 93-112
- Jaffré, Jean-Pierre (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effet d'un concept, in *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Barré-de-Miniac, Christine, Brissaud, Catherine & Rispaïl, Marielle (Dir.). Paris : L'Harmattan, 21-41
- Rispaïl, Marielle (Dir.) (2017). *Abécédaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*. Saint-Étienne : Publications de l'université de Saint-Étienne
- Siblot, Paul (2007). Nomination et point de vue : la composante déictique des catégorisations lexicales, in *L'acte de nommer : une dynamique entre langue et discours*, Cislaru, Georgeta, Guérin, Olivia, Morim, Katia & al. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle

## **Interroger les idéologies des enseignants de FLE sur les accents : enjeux et perspectives méthodologiques**

Savenkova Aleksandra  
Université Sorbonne Nouvelle

Cette communication s'intéresse aux idéologies concernant les normes de prononciation, notamment au mythe d'un standard unique (Milroy & Milroy, 1985) dans la prononciation du français. Si l'enseignement de certaines langues admet l'existence d'accents régionaux et de plusieurs standards, le cas du français reste plus délicat, avec une place centrale donnée à un standard de France, présentée comme homogène et s'imposant à toute la Francophonie, en tout cas dans la plupart des manuels.

Deux projets récents, le PFC-EF (PFC-Enseignement du français) et IPFC (InterPhonologie du Français Contemporain) de Detey et al. (2010) montrent la nécessité d'une meilleure prise en compte des travaux sociolinguistiques des dernières décennies pour la didactique du FLE. Detey et Racine (2012) citent notamment la nécessité de mieux prendre en compte la variation phonético-phonologique dans l'enseignement en français, car la norme instaurée par le CECR obéit à un standard de France métropolitaine, qui exclut d'autres variétés nationales (Detey et Racine op. cit.). Bien que des tentatives de sensibilisation aux accents soient mentionnées lors des dernières publications scientifiques, comme pour le français du Québec, de Suisse, du Cameroun (Maizonniaux, 2019) et d'autres pays francophones d'Afrique (Maizonniaux *et al.*, 2018), des travaux comme ceux de Falkert (2019) et Duchemin (2017) montrent que peu de manuels donnent une représentation satisfaisante des accents, et certains, lorsqu'ils le font, en donnent une vision stéréotypée. Les idéologies sont rarement clairement interrogées.

Deux dynamiques contradictoires suscitant des tensions, sont observables actuellement. D'un côté, on constate une tendance à l'homogénéisation des standards locaux en France métropolitaine (Lodge, 1991, 2004). De l'autre, on constate une variation de plus en plus grande et visible, liée aux contextes bi-plurilingues de la francophonie et à la multiplication de la mobilité des personnes. Ce qui nous intéresse c'est de comprendre si les idéologies linguistiques autour les accents sont, elles aussi, en train de changer et, par conséquent, peuvent avoir un impact conséquent sur les idéologies des didacticiens et des enseignants de FLE.

Selon cette perspective nous nous demandons si des exemples comme une méthode du français « Cosmopolite » de Hirschsprung et Tricot suivent une nouvelle tendance en devenant un manuel « inclusif » en termes de variantes de prononciations, ou bien si ces exemples ne sont que des phénomènes temporaires dans le domaine de la didactique du FLE qui aurait vocation à rester fidèle à un strict maintien du monocentrisme national orienté vers une prononciation standard unique.

L'étude que nous menons vise à apporter des éléments de réponses à ces questionnements. Pour cela, nous avons entrepris d'interroger les idéologies des enseignants de FLE autour de la perception des accents rarement inclus dans les méthodes de FLE.

Du point de vue méthodologique, nous constatons que mobiliser les enseignants et les enseignantes représente un avantage, car ce public se révèle avenant et disponible pour répondre à des sondages et participer à des études qui apporteraient des éléments de réponses à leurs éventuels questionnements dans le domaine. Cependant, nous devons prendre en compte les enjeux liés à ce public averti et soumis à des contraintes professionnelles particulières. D'un côté les enseignants sont ouverts à la participation à la recherche et de l'autre côté, ils ont leurs propres attentes et donc des stratégies de réponses difficiles à contourner et/ou à interpréter.

Un autre biais qu'il faut prendre en compte c'est le côté interdisciplinaire de notre étude : n'étant pas didacticienne de formation, nous sommes « extérieure » au domaine des participants

de l'étude, même si l'interaction entre la didactique et la linguistique n'est pas nouvelle. Tous ces enjeux et biais auxquels nous pouvons être confrontée exigent de porter une attention particulière aux stratégies méthodologiques, notamment aux protocoles des questionnaires.

Lors de cette communication nous présenterons un test que nous avons conduit auprès d'enseignants de FLE et nous expliquerons les choix méthodologiques que nous avons effectués. Nous présenterons également les résultats de ce test, dont l'objectif est d'observer des tendances dans les idéologies des enseignants et des enseignantes du FLE autour du français standard enseigné en FLE à travers des expériences perceptives (audio). Ce test a été présenté comme un sondage, où nous avons proposé à l'enseignant(e) de choisir des enregistrements à utiliser durant son cours. Pour cela, ils ont écouté un extrait de l'enregistrement et répondu à des demandes qui n'évoquent pas directement la question des accents (ex : « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? », « Pensez-vous que nous pouvons inclure cet enregistrement dans un manuel ? »).

Cette communication vise à partager une expérience de chercheuse en quête de méthodes de recherche adaptées pour surmonter les difficultés exposées ci-dessus. En mettant en évidence les idéologies linguistiques qui freinent les traces de variation diatopique dans les méthodes d'enseignement du FLE et en discutant de la possibilité de l'émergence de nouvelles idéologies de la diversité, notre communication s'inscrit dans l'axe didactique de l'appel. Nous soulevons des enjeux théoriques et méthodologiques de la didactique actuelle des accents et de la variation phonétique en FLE.

Mots-clés : didactique de l'oral, idéologies linguistiques, français standard, accents

### Références

- Detey, Sylvain ; Durand, Jacques ; Laks, Bernard ; Lyche, Chantal. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : Ressources pour l'enseignement*. Paris: Ophrys.
- Detey, Sylvain ; Racine, Isabelle. (2012). « Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? ». *Revue française de linguistique appliquée* 17 (1), 81-96.
- Duchemin, Marie. (2017). « Les représentations associées aux français nationaux, aux espaces géographiques et aux locuteurs dans les manuels de français langue étrangère et de français langue seconde: étude comparée entre la France et le Québec ». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20.2, 51-70.
- Falkert, Anika. (2019). « La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE. Réalités et perspectives ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16-1. [en ligne].
- Lodge, R. Anthony (1991). Authority, prescriptivism and the French standard language. *Journal of French Language Studies*, 1(1), 93-111.
- Lodge, R. Anthony (2004). Standardisation and dialect-levelling. In *A Sociolinguistic History of Parisian French* (pp. 205-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maizonniaux, Christèle ; DIALLO, Ibrahima ; ARNEBERG-JONCAS, Justine ; MAHER, Katie. (2018). *The Teaching of Francophone Africa within French Studies Programs in Australian Universities*. Adélaïde : African Studies Association of Australasia and the Pacific (AFSAAP).
- Maizonniaux, Christèle. (2019). « Aborder la sensibilisation aux variétés du français en A2-B1: enjeux et opportunités ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 60. [en ligne].
- Milroy, James ; Milroy, Leslie (1985). *Authority in Language: Investigating Standard English*, London : Routledge.



## **Formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme : un moyen d'impulser la réflexion, la conscientisation et la transformation personnelle et professionnelle chez les enseignant.e.s**

Tzatzou Dimitra

Université Aristote de Thessalonique, Aix-Marseille Université

Dans le cadre des dispositifs de formation visant le développement des compétences professionnelles, la modification des attitudes requiert de la part de la personne formée l'acquisition de nouvelles connaissances qui l'aideront à « fonder les actes » (Beckers, 2007, p. 194) et à modifier ainsi ses pratiques didactiques. Selon Castellotti et Moore (2002, p. 20), « le travail sur les attitudes et les représentations constitue un objectif intégré à l'effort d'ouverture et de décentration ». C'est lors de la confrontation à la nouveauté que les représentations peuvent être reconstituées (Guimelli, 1994) et que cette ouverture et cette décentration peuvent trouver leur place dans l'espace scolaire.

Dans cette communication, nous présenterons les résultats de notre recherche réalisée dans le cadre de notre thèse de doctorat qui portait sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme. Ce dispositif s'adressait à 26 enseignant.e.s qui exerçaient dans 15 écoles primaires de la ville de Thessalonique en Grèce et qui ont participé à la formation de façon volontaire. La formation leur a été proposée en mode hybride, c'est-à-dire avec une articulation entre des séances de formation en présentiel et des séances à distance (Charlier *et al.*, 2006 ; Nissen, 2006). La plupart de ces écoles se trouvaient dans l'ouest de la ville, où les enfants issus de l'immigration ou réfugiés constituent un fort pourcentage du public scolaire et où des classes d'accueil ont été implantées.

La formation portait sur les 4 thématiques suivantes : la compétence plurilingue et pluriculturelle, les approches plurielles des langues et des cultures, l'autobiographie langagière et le dessin réflexif. L'absence de connaissances de la part des enseignant.e.s sur ces thématiques a constitué un paramètre décisif pour leur intégration dans notre dispositif. Concrètement, la formation à distance proposait un travail en autonomie sur les matériaux conçus et téléchargés sur la plateforme Moodle de l'Université Aristote de Thessalonique, dans un espace de cours créé à cet effet, intitulé « Formation des enseignants au plurilinguisme ». Les ressources de formation étaient multiples ; des vidéos, des articles scientifiques parfois traduits en grec, des extraits de mémoires d'étudiant.e.s et des matériaux créés ou rédigés par d'autres enseignant.e.s ou élèves, comme des autobiographies langagières. Les séances de formation à distance étaient suivies de séances en présentiel qui consistaient dans un premier temps à s'entretenir avec la chercheuse sur le contenu étudié à distance, puis, dans un deuxième temps, à mettre en pratique le matériel étudié auprès des élèves. Les entretiens étaient réalisés individuellement ou en binômes pour les enseignant.e.s qui exerçaient dans la même école et avaient une durée de 30 minutes à 1 heure. Quant aux interventions en classes, elles duraient 2 heures et portaient sur les sujets abordés lors des échanges qui les avaient précédées.

Cette étude s'est appuyée sur une démarche de recherche-action. Elle est intervenue sur les pratiques pédagogiques « non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre » (Macaire, 2007, p. 97). Elle reposait en particulier sur une déclinaison spécifique de la recherche-action, la recherche-formation. Celle-ci, « en raison de son double mouvement de et vers les chercheurs ou de et vers les formés, entend mobiliser la réflexion des divers acteurs sur ce qui les pousse à penser, agir et se questionner sur leur professionnalité » (Macaire, 2019, p. 90).

Lors de cette communication nous présenterons les résultats issus de l'avant-dernière phase de la formation, à savoir la phase d'évaluation, qui nous a permis de mesurer les effets

de notre dispositif de formation sur les enseignant.e.s-formé.e.s. Pendant cette phase, les enseignant.e.s ont réalisé des entretiens semi-directifs avec la chercheuse en évaluant le dispositif de formation auquel ils/elles ont participé tout au long de l'année. Les entretiens ont été réalisés principalement de façon individuelle avec les 26 participant.e.s. Pour l'analyse des données, les entretiens ont été transcrits puis traités à l'aide de l'analyse de contenu thématique. Notre attention s'est ensuite portée sur les quatre questions suivantes :

- Les représentations initiales des enseignant.e.s sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme ont-elles évolué ?
- Les enseignant.e.s ont-ils/elles développé leur réflexion et sont-ils/elles parvenu.e.s à une première prise de conscience quant à leur propre plurilinguisme et à celui de leurs élèves ?
- Les mises en situation en classe lors de la formation en présentiel ont-elles contribué à la réflexion professionnelle des enseignant.e.s, leur permettant de mieux appréhender à la fois les outils, les notions et les approches étudiés à distance ?
- Les interventions en classe ont-elles permis aux élèves de mettre en lumière des éléments personnels de leur propre plurilinguisme et pluriculturalisme inconnus des enseignant.e.s ?

Les résultats ont révélé que les représentations initiales des enseignant.e.s au sujet du plurilinguisme et du pluriculturalisme ont évolué, permettant à ces dernier.e.s de mieux appréhender le capital linguistique et culturel de leurs élèves. Ils ont également montré une première conscientisation de la part des enseignant.e.s de leur propre répertoire plurilingue ainsi que de celui de leurs élèves. Dans la même lignée, les interventions réalisées en classe ont contribué à une meilleure appropriation des ressources étudiées. Toute cette expérience formative a également amené les formé.e.s à suggérer des pistes pour les recherches à venir ou des propositions d'évolution concrètes.

Mots-clés : formation hybride, plurilinguisme, pluriculturalisme, réflexion, conscientisation, transformation

### Références

- Beckers, Jacqueline (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction*. Bruxelles : De Boeck.
- Castellotti, Véronique, & Moore, Danièle (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Charlier, Bernadette, Deschryver, Nathalie, & Peraya, Daniel (2006). Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 4: 469-496.
- Guimelli, Christian (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux-Niestlé.
- Macaire, Dominique. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les cahiers de l'Acedle*, 4: 93-119.
- Macaire, Dominique. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? *La Nouvelle revue-Éducation et sociétés inclusives*, 2, 86: 79-92.
- Nissen, Elke (2019). *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Les Editions Didier.

## Pratiques langagières et pratiques de recherche

### « ... nous ne trahisons pas d'affaires d'État »<sup>1</sup>: La communication privée d'une famille protestante au tournant du XVII<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle

Fezer Katharina  
University of Tübingen

En caractérisant les développements linguistiques majeurs qui se sont produits en France au cours du XVII<sup>e</sup> et au début du XVIII<sup>e</sup> siècle, on mentionnera vraisemblablement avant tout les efforts de codification et de normalisation ayant le but de fixer le « bon usage » de la langue française, représentés par Claude Favre de Vaugelas et ses *Remarques* (1647) ainsi que par nombre d'autres grammairien.ne.s et remarqueurs.euses qui lui ont succédé, comme Dominique Bouhours, Marguerite Buffet, Gilles Ménage ou Louis-Augustin Alemand.

Dans une certaine mesure, cette mise en relief des œuvres métalinguistiques est bien justifiée, d'autant plus que ces démarches théoriques ont eu des répercussions non négligeables sur la pratique langagière des écrivain.e.s les plus célèbres de l'époque. Il est bien connu, par exemple, que Pierre Corneille révise ses œuvres dramatiques dans les années 1650 afin que le langage de ceux-ci se conforme aux jugements de Vaugelas (cf. Berlan, 2011) et que Jean Racine envoie les brouillons de quelques-unes de ses tragédies à Bouhours pour que celui-ci les corrige. En outre, Racine est censé avoir apporté avec lui un exemplaire des *Remarques* pendant ses voyages en Occitanie, de peur que son français ne se corrompe dans le milieu provincial (cf. Ayres-Bennett, 2018a : 196).

Or, il est évident que ces témoignages ne concernent qu'une petite partie des pratiques langagières de l'époque. C'est la raison pour laquelle il existe de plus en plus d'études en sociolinguistique historique qui soutiennent la nécessité d'examiner des données linguistiques provenant d'autres contextes ou traditions discursives afin de parvenir à une description plus nuancée et adéquate de l'impact des normes linguistiques prescriptives (cf. Ayres-Bennett, 2018b ; Auer et al., 2015). Il faudrait notamment prendre en compte des données linguistiques qui, contrairement aux œuvres littéraires mentionnées ci-dessus, ne proviennent pas des milieux académiques proches de la Cour et qui sont d'un caractère moins élaboré et plus privé, représentant ainsi, dans la terminologie établie par Koch/Oesterreicher (1990), le « langage de l'immédiat communicatif » et s'approchant du « pôle d'oralité conceptionnelle ». Faute de données médialement orales des époques plus anciennes, ce sont surtout des lettres privées ainsi que des journaux intimes qui sont considérés comme base prometteuse pour de tels fins de recherche (cf. Elspaß, 2005 ; 2012 ; Ernst, 2010 ; Sowada, 2018).

C'est dans cet axe que s'inscrit la communication ici proposée : Elle se consacre à l'étude de la correspondance privée produite par des membres d'une famille protestante, les Boivin, entre 1670 et 1718 qui est conservée aujourd'hui aux archives municipales du Havre (cf. Peycéré & Beaumont, 2010).

Le choix de ce corpus est motivé par plusieurs raisons. D'un côté, ces documents correspondent aux critères énumérés ci-dessus : Comme les Boivin font partie du milieu de l'ingénierie et du négoce et subissent des persécutions de la part des autorités politiques en raison de leur religion (ce qui cause l'émigration d'une partie de la famille vers les Pays-Bas), la grande distance qui les sépare du contexte académique et de la Cour se manifeste à plusieurs niveaux. De plus, le contenu des lettres révèle le caractère éminemment intime de celles-ci.

---

<sup>1</sup> Le Vasseur, Guillaume: Lettre à Élisabeth Boivin, 25 juillet 1688. Lettre manuscrite conservée aux archives municipales du Havre, 49 Z 7, cf. Peycéré & Beaumont, 2010: 19)

De l'autre côté, vu que ce corpus couvre une période de plusieurs décennies et contient des témoignages linguistiques de plusieurs personnes, il est peut-être possible d'y déduire des variations micro-diachroniques (probablement liées aux processus d'acculturation, cf. Böhm, 2016) ainsi que des variations liées par exemple à l'âge ou au sexe des différents locuteurs.trices.

Ces sources écrites seront donc soumises à des analyses syntaxiques, morphologiques et lexicales afin de vérifier dans quelle mesure les prescriptions théoriques des grammairien.ne.s et remarqueurs.euses (concernant entre autres des structures elliptiques, l'accord du participe passé ou bien l'emploi de certains lexèmes) y sont réalisées. Ainsi, il sera possible de mesurer la portée probablement limitée des discussions métalinguistiques au « siècle classique » et de parvenir ainsi à dresser une image un peu plus détaillée des pratiques langagières de cette époque.

Mots-clés : correspondance privée, normalisation, codification, sociolinguistique historique

### Références

- AUER, Anita, PEERSMAN, Catharina, PICKL, Simon, RUTTEN, Gijsbert & VOSTERS, Rik (2015). Historical sociolinguistics : The field and its future, *Journal of historical sociolinguistics*, 1/1 : 1-15.
- AYRES-BENNETT, Wendy (2018a). Introduction, in *Claude Favre de Vaugelas : Remarques sur la langue française*, Ayres-Bennett, Wendy (Ed.). Paris : Classiques Garnier, 7-214.
- AYRES-BENNETT, Wendy (2018b). Historical sociolinguistics and tracking language change : sources, text types and genres, in *Manual of Romance Sociolinguistics*, Ayres-Bennett, Wendy & Carruthers, Janice (Eds.). Berlin/Boston : De Gruyter, 253-279.
- BERLAN, Françoise (2011). Entre norme et système : Corneille correcteur de ses oeuvres, Voltaire et ses Commentaires sur Corneille, in *Langue commune et changements de normes*, Branca-Rosoff, Sonia, Fournier, Jean-Michel, Grinshpun, Yana & Régent-Susini, Anne (Eds.). Paris : Honoré Champion, 217-238.
- BÖHM, Martina (2016). Sociolinguistics of the Huguenot Communities in German-Speaking Territories, in *A Companion to the Huguenots*, Mentzer, Raymond A. & Ruymbeke, Bertrand van (Eds.). Leiden/Boston : Brill, 291-322.
- ELSPAß, Stefan (2005). *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert*. Tübingen : Niemeyer.
- ELSPAß, Stefan (2012). The Use of Private Letters and Diaries in Sociolinguistic Investigation, in *The Handbook of Historical Sociolinguistics*, Hernández-Campoy, Juan Manuel & Conde-Silvestre, Juan Camilo (Eds.). London : Blackwell, 157-169.
- ERNST, Gerhard (2010). Textes privés des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles : problèmes et changes d'une édition. *Linguistica*, 50/1 : 55-68.
- KOCH, Peter & OESTERREICHER, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36 : 15-43.
- PEYCERE, Lucille & BEAUMONT, Pierre (2010). Répertoire numérique détaillé du Fonds Boivin-Colombel 49 Z (1504-1958), Archives municipales du Havre, <https://docplayer.fr/2134922-Fonds-boivin-colombel-49z-1504-1958.html>. Consulté le 5 octobre 2021.
- SOWADA, Lena (2018). La correspondance privée des gens ordinaires : l'expression écrite entre langue de l'immédiat communicatif et traditions discursives. *Cahiers de praxématique en ligne* 71. <https://doi.org/10.4000/praxematique.4991> (8 avril 2019). Consulté le 10 décembre 2020.

# Enjeux théoriques et méthodologiques du recueil de consentement

Benkimoun Louise  
Université de Rouen Normandie

Les recherches dont il est question dans cette communication portent sur ce que le sens commun nomme « la participation » des élèves. La notion de participation, quoique prégnante dans les discours au sein de l'institution scolaire et déterminante dans les pratiques professionnelles des enseignant·es, demeure en effet une sorte d'allant-de-soi pédagogique dont la charpente théorique reste à construire. Faisant mienne la posture de Rabatel (2007) selon qui « l'articulation des points de vue théoriques permet de mieux rendre compte de la complexité objective des objets », mes recherches visent à construire la notion de participation en articulant :

- La linguistique : Comment se configure *l'hétérogénéité* (Authier-Revuz, 1984) spécifique du *dialogue scolaire* (Delarue-Breton, 2019) dans les différentes structures de participation ?

- La didactique : dans quelle mesure les différentes configurations de participation déterminent-elles le *rapport aux savoirs* des élèves (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996) ?

- L'éthique : Comment penser une déontologie enseignante qui tienne compte de la tension entre émancipation et assujettissement à l'œuvre dans ces interactions verbales ?

La communication proposée s'intéresse à une difficulté rencontrée sur le seuil du terrain où devaient être collectées les données : le recueil de consentement des élèves, mineurs, et de leurs parents. Il s'agira de réfléchir à la manière dont la question du consentement, souvent envisagée voire négligée en tant que simple formalité administrative, peut constituer une porte d'entrée précieuse pour les linguistes dans la construction de leur objet de recherche et la définition de leur rapport au terrain.

Le premier temps de la communication sera consacré à une rapide présentation des nouveaux enjeux légaux, souvent méconnus, afférents au recueil de consentement sur le terrain. Depuis 2018, la loi oblige le/la doctorant·e à recueillir le consentement « explicite », « libre » et « éclairé »<sup>1</sup> des personnes dont la voix et/ou l'image sont recueillies pour la recherche. Or, en suivant Garcia (2021) et à partir de l'analyse des échecs à recueillir le consentement sur mon terrain de thèse en première année, j'exposerai les difficultés de mise en œuvre sur le terrain posées par chacun de ces adjectifs.

Dans un second temps, je montrerai que cet échec à recueillir le consentement a pu constituer un premier résultat sur ce que je cherchais à observer puisqu'il mettait en évidence le lien entre donner la parole et donner le pouvoir, et les enjeux éthiques liés à l'émergence d'*événements d'énonciation* (Fenoglio, 2006). Au-delà de mon cas particulier, et en m'appuyant notamment sur l'expérience de Painter (2020), j'argumenterai en faveur de l'idée que dans toute recherche linguistique fondée sur des corpus collectés sur le terrain, les solutions mises en place pour recueillir le consentement charrient une première définition de la parole de nos enquêté·es, qui est la matière de notre travail.

Enfin, j'envisagerai la réflexion sur le recueil de consentement comme point d'appui pertinent pour construire la réflexivité nécessaire à « une linguistique [de terrain] empirique et impliquée » dont « l'implication du chercheur sur le terrain est, avec une certaine façon d'observer, l'une des bases ». (Gasquet-Cyrus, 2015)

Mots-clés : consentement, terrain, éthique, réflexivité, construction de l'objet de recherche

---

<sup>1</sup> Règlement Général (UE) 2016/679 du 27 avril 2016 relatif à la protection des données à caractère personnel (RGPD), adapté au droit français

## Références

- AUTHIER-REVUZ Jacqueline (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s), *Langages*, 73, 98-111.
- BEILLEROT Jackie, BLANCHARD-LAVILLE Claudine & MOSCONI Nicole (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan .
- DELARUE-BRETON, Catherine (2019). Le dialogue scolaire, un genre discursif frontalier. *Raisons éducatives*, 23, 47-69.
- FENOGLIO Irène (2006). L'intime étrangeté de la langue. *Langage et inconscient*, 2, 41-66.
- GARCIA, Manon (2021). *La conversation des sexes, Philosophie du consentement*, Climats.
- GASQUET-CYRUS, Médéric (2015). « Je vais et je viens entre terrains », Réflexions sur le terrain dans la théorisation sociolinguistique, *Langage et société* 154, n° 4, 17-32.
- PAINTER, Sara. (2020). « La recherche du consentement : enjeux et méthode dans une enquête qualitative auprès de personnes en fragilité psychique ». *Carnets de géographes*, n° 14.
- RABATEL, Alain (2007). « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique ». *Éducation et didactique* 1, n° 2, 89-116.

## Que nous apprennent les classes 6a, 7, 10, 13 et 19 sur le groupe Ring des Grassfields ?

Hodieb Liliane  
INALCO

Les langues Grassfields ont longtemps été le sujet de controverses parmi les linguistes. Aujourd'hui, bien que leur lien génétique avec le bantu soit désormais reconnu, de nombreux phénomènes particuliers à ce groupe de langues suscitent encore des interrogations auxquelles il est difficile d'apporter des réponses péremptoires. L'une des plus délicates concerne la classification nominale. Celle-ci a constitué le critère principal de la classification des langues bantu établie par Guthrie (1967:11-12). Mais, étant donné que les classes nominales peuvent être perdues ou même empruntées, elles s'avèrent par conséquent inadéquates pour déterminer la parenté de langues (Katamba 2003:109). Il est cependant intéressant de constater qu'en dépit des multiples bouleversements qu'a connus le système de classification nominale depuis le proto-niger-congo jusqu'aux langues modernes, certaines classes semblent davantage résistantes à l'érosion que d'autres. Pour le groupe Ring des Grassfields, il s'agit des classes 6a, 7, 10, 13 et 19. Une dizaine de langues, toutes peu décrites et sous-documentées forment ce groupe localisé dans la région ouest du Cameroun, à la frontière avec le Nigéria. Nous nous appesantirons sur le wushi, le bamunka, le babungo, le babanki, le kom, l'aghem, et le lamnso, ces langues étant celles pour lesquelles au moins une description existe (respectivement Hodieb 2020, Ingle 2013, Schaub 1985, Akumbu & Chibaka 2012, Shultz 1997, Hyman 1979, McGarrity & Botne 2001). Les classes 6a, 7, 10, 13 et 19 y présentent en effet une étonnante stabilité, suggérant une ancienneté par rapport au reste des classes : stabilité par le fait qu'elles aient été assez bien conservées, contrairement aux classes 6 et 9 par exemple qui, soit se sont amuïes, soit ne sont plus attestées dans plusieurs de ces langues, mais aussi, par leur forme phonologique qui, de manière frappante, est presque intacte. Cependant, des variations significatives sont à noter. Leur examen attentif nous fournit de précieuses informations sur les processus responsables de ces variations, sur la diachronie des langues ring, et nous permet même de conjecturer sur leur avenir. Dans cet exposé, nous présenterons premièrement la classification nominale des langues ring, après les avoir situées géographiquement ainsi que dans leur arbre généalogique. Nous comparerons ensuite les classes 6a, 7, 10, 13 et 19 des sept langues sélectionnées, en relevant les différents phénomènes et processus morphologiques et phonologiques qui s'en dégagent. Il s'agit de la fusion en cours de classes, de l'alignement par analogie, du développement de suffixes et de la généralisation de la classe 10 comme marque de pluralisation. Enfin, nous esquisserons une direction de changement probable et possible en ce qui concerne la classification nominale des langues ring.

Mots-clés : Classification nominale, Diachronie, Variation, Grassfields Bantu

### Références

- Akumbu, Pius & Chikaba Fogwe, Evelyne (2012). *A Pedagogical Grammar of Babanki*. Rüdiger Köppe Verlag.
- Guthrie, Malcom (1967). *Comparative Bantu*. England : GREGG Press Ltd.
- Hodieb, Liliane (2020). *Description du wushi, langue Grassfields du Cameroun*. Thèse de Doctorat. Institut National des Langues et Civilisations Orientales.
- Hyman, Larry (1979). *Aghem Grammatical Structure*. Southern California occasional papers in linguistics 7 : University of Southern California.
- Ingle, Jane (2013). *The Bamunka Noun-Phrase*. SIL.

- Katamba, Francis (2003). Bantu nominal morphology, in *The Bantu Languages 1st edition*, Nurse, Derek & Philippson, Gérard (Eds). Routledge, 103-120.
- McGarrity, Laura & Botne, Robert (2001). Between agreement and case marking in Lamnso, in *IUWPL 3: Explorations in African Linguistics: From Lamnso' to Sesotho*, Botne, Robert & Vondrasek, Rose (Eds). Bloomington, IN: IULC Publications, 53-70.
- Schaub, Willi (1985). Babungo. Croom Helm.
- Schultz, George (1997). *Kom Language Grammar Sketch. Part 1*. SIL.



### Les phraséologismes pragmatiques de la conversation quotidienne : typologie et étude contrastive français / japonais des expressions fondées sur le motif de la mort

Ladreyt Alexis, Hinai Kosuke  
Université Grenoble Alpes, Université de Tsukuba

La conversation quotidienne est le théâtre de l'emploi d'une multitude d'objets linguistiques complexes et fortement imprégnés du tissu culturel et social des locuteurs qui les emploient. Plus particulièrement, la discussion de la vie de tous les jours implique l'emploi de structures linguistiques polylexicales réalisant des fonctions pragmatiques, discursives, interactionnelles et sociolinguistiques complexes et dont la maîtrise semble être perçue comme l'un des critères caractéristiques de la compétence native. C'est donc naturellement que ces objets linguistiques ont récemment suscité l'intérêt des chercheurs en sciences du langage, et ce dans un large spectre de spécialités allant de la linguistique descriptive à l'analyse des interactions en passant par la didactique des langues-cultures, faisant ainsi émerger tout une communauté de chercheurs autour d'un domaine que Tutin (2019) nomme habilement *phraséologie des interactions*.

La présente communication s'inscrit à l'interface de la linguistique de corpus, de la phraséologie et de la linguistique contrastive. En nous appuyant sur le cadre théorique d'un sous-domaine émergent de la phraséologie générale, la *phraséologie pragmatique* (Dziadkiewicz 2007, Kauffer 2014, Gharbi 2020, Dostie et Tutin 2019), ainsi que sur la méthodologie de la linguistique contrastive, notre étude vise à décrire en contexte l'emploi de deux phraséologismes pragmatiques de l'oral quotidien fondés sur le motif de la mort : *c'est mort* (*Dictionnaire Ados / Français*, Ribeiro 2014) et *死んでる shinderu* (*Dictionary of Japanese slang and colloquialisms*, Yonekawa 2020). Notre étude s'appuie sur l'utilisation de deux corpus oraux annotés sur le plan morphosyntaxique et issus d'initiatives de recherche française (Projet ORFEO, Benzitoun et Debaisieux 2020) et japonaise (日本語の日常会話コーパス (*Corpus of Everyday Japanese Conversation*), Tanaka & al. 2018). Dans un souci d'actualité de nos données, nous complétons notre analyse par l'utilisation des données observables sur les réseaux sociaux, et notamment sur *Twitter* dont l'interface permet de faire des requêtes ciblées. Les données ainsi récoltées dans les deux corpus précités et sur *Twitter* sont ensuite réunies dans un sous-corpus comparable et bilingue français / japonais que nous analyserons au moyen d'une grille d'analyse comportant des critères syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Nous complétons enfin notre analyse des spécificités d'usage de ces expressions par un sondage mené sur une cinquantaine de locuteurs natifs du français et du japonais afin de comprendre leur perception de la notion de mort et questionner leur compréhension de l'emploi des expressions qui nous intéressent.

Les premiers résultats de cette analyse contrastive montrent que, bien que proche sur le plan de leur structure linguistique, ces deux expressions obéissent à des spécificités d'emploi fortement conditionnées par les caractéristiques linguistiques intrinsèques de chaque langue et par le cadre culturel sous-tendant leur emploi. Nous tentons ainsi d'observer si la perception du processus de la mort associée à la culture des locuteurs et les contraintes inhérentes à la structure linguistique de leur langue peut avoir une influence sur le matériel linguistique mobilisé pour exprimer les fonctions pragmatiques réalisées par chacune des expressions étudiées. Enfin, nous tentons de comprendre comment les spécificités sémantiques et processuelles de la mort, qui constitue un phénomène universel à tout être vivant, peuvent donner lieu à des emplois

métaphoriques hyperboliques qui semblent fortement influencés par la perception culturelle de la mort dans les deux langues étudiées.

Mots-clés : phraséologie, analyse contrastive, conversation quotidienne, parlars jeunes

### Références

Benzitoun, Christophe, et Debaisieux, Jeanne-Marie (2020). *Orféo : un corpus et une plateforme pour l'étude du français contemporain*. Armand Colin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03011344>.

Dziadkiewicz, Aleksandra (2007). La traduction automatique de phraséologismes pragmatiques : quelles représentations à travers la diversité formelle et culturelle ?. *Corela. Cognition, représentation, langage*, n° 5-2. <https://doi.org/10.4000/corela.383>.

Dostie, Gaétane, et Tutin, Agnès (eds). (2019). *Les phrases préfabriquées : sens, fonctions, usages*. Cahiers de lexicologie, 1, No 114. Paris : Classiques Garnier.

Gharbi, Najwa (2020). *Analyse sémantico-pragmatique et discursive : les formules expressives de la conversation*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes ; Université de Sfax.

Kauffer, Maurice (2014). Réflexions sur le figement des 'phraséologismes pragmatiques' en français et en allemand. Gautier, Laurent. *Perspectives franco-allemandes sur le figement*, Peter Lang, 12 p, Kontraste/Contrastes. Studien zum deutsch-französischen Sprach- und Diskursvergleich. [halshs-00947149](https://halshs-00947149)

Ribeiro, Stéphane (2014). *Dictionnaire Ados/Français*, Édition First.

Tanaka, Yayoi, Kashino, Wakako, Sumida, Yukari, Den, Yasuharu, et Koiso, Hanae (2018). Construction of the Corpus of Everyday Japanese Conversation: On the Methodology of Recording Everyday Conversation. *NINJAL Research Papers* (国立国語研究所論集), n°14, janvier 2018, 275-92. <https://doi.org/info:doi/10.15084/00001424>.

Tutin, Agnès (2019). Phrases préfabriquées des interactions : quelques observations sur le corpus CLAPI. *Cahiers de lexicologie 2019 – 1, n° 114. Les phrases préfabriquées : Sens, fonctions, usages*, 63-91. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-09539-2.p.0063>.

Yonekawa, Akihiko (2020). *Nihon zokugo jiten shinsōban*, [Dictionary of Japanese slang and colloquialisms], Tokyōdō Shuppan.

### Sitographie

日本語日常会話コーパス (Corpus of Everyday Japanese Conversation, CEJC) : <https://chunagon.ninjal.ac.jp/cejc/search>, (nd). Consulté en septembre 2021.

# *Je ne sais pas* et wǒ bù zhī dào 我不知道<sup>1</sup> dans le désaccord en français et en chinois parlés

Chen Rou  
Université de Lille

Selon le dictionnaire de français *TLFI (Trésor de la Langue Française Informatisée)* et le dictionnaire de chinois *Huit cents mots de chinois moderne* (en chinois xiàn dài hàn yǔ bā bǎi cí 现代汉语八百词) (Lu, 1999), le verbe *savoir* et le verbe zhī dào 知道 (*savoir* en français dans cet emploi), considérés comme des verbes transitifs directs, peuvent tous désigner le fait d'avoir à l'esprit un ensemble de connaissances rationnelles sur un objet. Néanmoins, les formes négatives de première personne du singulier de ces deux verbes, *je ne sais pas* (désormais JSP pour toute variation phonétique) et wǒ bù zhī dào 我不知道 (désormais WBZD), sont beaucoup utilisées sans complément d'objet dans les interactions verbales pour remplir des fonctions de modalisation et/ou d'atténuation (Tao, 2003; Pekarek Doehler, 2016) et d'organisation séquentielle (Pekarek Doehler, 2016). Cependant, la plupart des études portent sur l'anglais *I don't know*, peu de recherches ont été menées sur JSP et WBZD. À notre connaissance, il n'existe pas de littératuresur des études comparatives de JSP et WBZD, et a fortiori dans le cadre de l'expression du désaccord.

Notre étude vise à comparer le degré de grammaticalisation de JSP et WBZD sans complément, ainsi que leur rôle dans des séquences interactionnelles de désaccord sur un film. Nous avons utilisé des outils issus de différents cadres théoriques pour déterminer les fonctions de JSP et WBZD dans l'interaction, c'est-à-dire les catégorisations de Debras (2021), de Tsui (1991) et de Pekarek Doehler (2016). Nous distinguerons 6 fonctions pour JSP et WBZD : i) l'ignorance ; ii) l'incertitude (comme hedge épistémique) ; iii) la subjectivité ; iv) l'évitement du désaccord ; v) le préfacement du désaccord ; vi) la gestion discursive. Nous étudierons leur répartition dans notre corpus comparables d'interactions verbales en français et en chinois.

Le corpus est constitué de 72 conversations semi-guidées (36 conversations en chinois, et 36 conversations en français). 24 binômes natifs, âgés de 18 à 31 ans (12 binômes chinois et 12 binômes français) ont été invités à interagir à partir de trois situations de communication dans lesquelles ils étaient susceptibles d'exprimer des formes de désaccord : choisir conjointement un film à voir au cinéma parmi une liste de films (39' en français, 9.863 mots ; 39' en chinois, 13.139 mots), commenter un film après en avoir vu la bande-annonce (48' en français, 11.620 mots ; 53' en chinois, 16.758 mots), et discuter de manière informelle d'un thème du film qu'ils ont vu (58' en français, 13.027 mots ; 78' en chinois, 24.898 mots).

En partant des données du corpus, nous présenterons d'abord les propriétés syntaxiques des constructions formelles de JSP et WBZD ; nous comparerons ensuite la répartition de ces deux constructions dans les 6 fonctions mentionnées plus haut.

À travers une analyse qualitative et quantitative, nous montrerons que bien que le nombre total de mots en chinois soit presque le double de celui en français, les occurrences de WBZD sont bien inférieures à celles de JSP. D'un point de vue syntaxique, nous verrons que JSP et WBZD connaissent une grammaticalisation due i) à la forte liaison entre les verbes, la première personne du singulier et la négation, et ii) à l'augmentation des fonctions pragmatiques. JSP semble davantage grammaticalisée que WBZD dans la mesure où elle est supérieure à WBZD en termes de quantité et de diversité fonctionnelle. Le résultat montrera également que les Français sont enclins à utiliser JSP sans complément d'objet, tandis que les Chinois préfèrent utiliser WBZD avec complément d'objet. Quand il s'agit de l'utilisation avec complément, les

---

<sup>1</sup> wǒ bù zhī dào est la transcription phonétique du terme 我不知道. En général, ce terme signifie au sens littéral *je ne sais pas* en français.

Français et les Chinois n'hésitent pas à utiliser JSP et WBZD avec la clause *si-p*, afin d'exprimer leur incertitude. WBZD fonctionne ici comme marqueur de discours pour préfacier *si-p*, ce qui n'est pas le cas pour JSP.

Au niveau des fonctions réalisées dans la gestion du désaccord, les locuteurs français et chinois ont leurs propres stratégies. Les locuteurs français et chinois évitent tous, avec JSP et WBZD, d'exprimer explicitement leur désaccord et de commenter l'assertion précédente. Néanmoins, les Français n'hésitent pas à introduire, avec JSP, leur désaccord ou leur avis personnel, alors que les Chinois ne le font pas. Ensuite, les Français cherchent à terminer le tour de parole et/ou changer de tour de parole avec JSP afin d'éviter de prendre une décision. Les Chinois ne font pas cela, mais ils utilisent WBZD afin d'échapper au risque de recevoir un désaccord de la part de leur interlocuteur.

Pour conclure, cette étude comparative fait ressortir à la fois une conception de la politesse linguistique différente dans les deux sociétés, du moins dans un contexte familial, et une réticence pour les Chinois à gérer la relation interpersonnelle en recourant à la déclaration d'un manque de connaissances.

Mots-clés : désaccord, interaction verbale en français et en chinois, je ne sais pas, 我不知道

### Références

Debras, C. (2021) 'Multimodal profiles of je (ne) sais pas in spoken French', *Journal of Pragmatics*, 182, pp. 42–62.

Lu, S. (1999) 现代汉语八百词 (增订本) [*Huit cents mots en chinois moderne (édition mise à jour)*]. 24th edition. 商务印书馆 [La presse commerciale].

Pekarek Doehler, S. (2016) 'More than an epistemic hedge: French je sais pas "I don't know" as a resource for the sequential organization of turns and actions', *Journal of Pragmatics*, 106, pp. 148–162.

Tao, H. (2003) '从语音、语法和话语特征看“知道”格式在谈话中的演化 [L'évolution du verbe "savoir" dans la conversation à partir de caractéristiques phonologiques, grammaticales et discursives]', 中国语文 [*Langue Chinoise*], (04), pp. 291-302+383.

TLFI (no date) ATILF | CNRS-UL- Université de Lorraine. Available at: <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=3158563620;r=1;nat=;sol=1>; (Accessed: 9 June 2022).

Tsui, A.B.M. (1991) 'The pragmatic functions of I don't know', *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 11(4), pp. 607–622.

### Le treebank comme outil de description pour les langues orales : le cas de l'arabe tunisien

Ziane Rayan, Ben Barka Messaoudi Fatma, Khoudri Mustapha  
Université de Caen Normandie, Université d'Orléans

#### Introduction

La constitution et l'enrichissement d'un corpus est une tâche délicate, surtout quand il s'agit d'une langue privée de ressources et d'outils qui en facilitent le traitement. Nous nous reposons dans cette communication sur l'exposition de la situation de la plupart des parlers maghrébins à travers l'exemple de la réalisation d'un petit treebank issu d'un corpus échantillonné et diversifié d'environ 13 heures d'enregistrements de l'arabe tunisien effectués, à Orléans et en Tunisie, dans le cadre d'une étude doctorale (Ben Barka Messaoudi, 2022). Il s'agira de présenter ce type de ressources et leur apport en tant qu'outils de description de l'oral et des phénomènes liés à l'oralité, notamment les chevauchements, les coénonciations et le codeswitching.

Durée	772 (12h58min)
Nombre de mots	108705
Nombre de locuteurs	19
Lieux d'enquête	Orléans - Tunisie
Situations de communication	entretiens - repas - cours universitaire

Figure 1. Le corpus d'AT en chiffres

#### De la transcription au treebank

Nous aborderons, dans un premier temps, les principaux choix méthodologiques et techniques opérés afin de répondre aux contraintes rencontrées lors de la constitution de ce corpus arboré.

Dans cette première partie, il sera question tout d'abord d'expliquer les étapes faites pour transcrire en graphie latine nos données sur le logiciel TRANSCRIBER en adoptant les conventions de l'INALCO<sup>1</sup> pour la notation des caractères spéciaux et celles d'ESLO<sup>2</sup> pour la codification des particularités de l'oral. Ensuite, nous présenterons la démarche que nous avons suivie pour convertir ces données initialement transcrites sur Transcriber vers Elan (Parisse et al. 2020), ce qui offre la possibilité d'une annotation multicouche effectuée au format EAF. Une fois que nos données ont été traitées, nous avons entamé la phase de translittération du corpus vers la graphie arabe que nous avons pu automatiser grâce à l'API de Google Input-tool<sup>3</sup> et à l'outil ATAR (Talafha et al. 2021). Cette phase était indispensable dans la mesure où elle nous a permis d'accomplir un étiquetage hybride en catégories syntaxiques effectué par les parsers Farasa (Abdelali et al. 2016, Darwish et al. 2020) et Spacy (Honnibal & Montani 2017). Grâce au format EAF, nous avons pu exploiter les outils développés, pour le treebank

<sup>1</sup> Institut national des langues et civilisations orientales

<sup>2</sup> Enquête Socio-Linguistique à Orléans

<sup>3</sup> <https://www.google.com/inputtools/>

UD\_Beja-NSC<sup>1</sup> dans le cadre de l'élaboration du premier treebank pour le Bedja, afin d'extraire les données et d'en faciliter le traitement.

Nous proposons pour ce type de données une analyse morphosyntaxique au format CONLLU. Ayant la volonté de standardiser l'enrichissement de nos données, nous avons opté pour une réadaptation du cadre de travail Universal Dependencies (Nivre et al. 2020) (UD) en introduisant une tokenisation morphologique (Park et al. 2021, Kahane et al., 2021a) et en exploitant le jeu de relations de dépendance ainsi que le type d'analyse proposés par Gerdes et al. (2018).

### **Un treebank pour l'oral**

À l'heure actuelle, la majeure partie des recherches sur les banques d'arbres syntaxiques se fondent sur l'écrit. Avec la diffusion de framework comme Universal Dependencies, les langues dépourvues de système d'écriture sont désormais intégrées dans la démarche et on voit de plus en plus d'initiatives allant en ce sens. Dans ce cadre, nous proposons une standardisation de la chaîne de traitement pour le développement de treebank pour les langues orales et peu dotées à travers l'exemple de l'arabe tunisien. Cette chaîne de traitement revisite notamment l'unité minimale de recherche en syntaxe grâce à une tokenisation morphologique (Kahane et al., 2021a). De nombreux linguistes de terrain disposent de données déjà analysées en gloses interlinéaires et sont prêts à enrichir leur corpus avec une annotation syntaxique. Il est *de facto* nécessaire d'offrir la possibilité d'une annotation basée sur les morphèmes, qui leur permettra de conserver cette structure. Nous nous attarderons également sur l'unité maximale en abandonnant le concept de phrase pour celui d'unité énonciative.

Enfin, nous aspirons au dépassement de l'arbre syntaxique comme objet fermé pour mettre en valeur les dynamiques de l'oral. Nous exposerons une annotation des chevauchements et des coénonciations en bénéficiant du système de métadonnées libre d'UD et de relations de dépendance syntaxique entre les énoncés (Kahane et al. 2021b, Oloff 2008). Par ailleurs, nous mettrons en avant le traitement automatisé du phénomène de code switching par une détection basée sur le "Lexique des formes fléchies du français" (Sagot 2020).

L'objectif de notre travail est de constituer un corpus de référence d'arabe tunisien qui pourra faire l'objet de prochaines recherches sur cette langue peu dotée, tout en incitant la communauté scientifique à reproduire, critiquer et améliorer notre démarche en apportant son expérience sur d'autres langues.

Mots-clés : arabe tunisien, corpus oral, langue peu dotée, universal dependencies, treebank

### **Références**

- Abdelali, A., Darwish, K., Durrani, N., & Mubarak, H. (2016). Farasa : A fast and furious segmenter for arabic. *Proceedings of the 2016 conference of the North American chapter of the association for computational linguistics: Demonstrations*, 11-16.
- Darwish, K., Attia, M., Mubarak, H., Samih, Y., & Abdelali, A. (2020). Effective Multi Dialectal Arabic POS Tagging. *Natural Language Engineering*, 1(1), 18.
- Ben Barka Messaoudi, F. (2022). *Étude contrastive du subjonctif en français parlé à Orléans et de ses éventuels équivalents en arabe tunisien*. <http://www.theses.fr/s264750>
- Gerdes, K., Guillaume, B., Kahane, S., & Perrier, G. (2018, novembre). SUD or Surface-Syntactic Universal Dependencies : An annotation scheme near-isomorphic to UD. *Universal Dependencies Workshop 2018*.
- Honnibal, M., & Montani, I. (2017). spaCy 2 : Natural language understanding with Bloom embeddings, convolutional neural networks and incremental parsing. *To appear*, 7(1), 411-420.

---

<sup>1</sup> [https://universaldependencies.org/treebanks/bej\\_nsc/index.html](https://universaldependencies.org/treebanks/bej_nsc/index.html)

- Kahane, S., Vanhove, M., Ziane, R. & Guillaume, B. (2021a). A morph-based and a word-based treebank for Beja. *Proceedings of the 20th International Workshop on Treebanks and Linguistic Theories (TLT, SyntaxFest 2021)*, pages 48–60, Sofia, Bulgaria.
- Kahane, S., Caron, B., Gerdes, K., & Strickland, E. (2021b). Annotation guidelines of UD and SUD treebanks for spoken corpora. *Proceedings of the 20th International Workshop on Treebanks and Linguistic Theories (TLT, SyntaxFest 2021)*, pages 35–47, Sofia, Bulgaria.
- Nivre, J., Marneffe, M.-C. de, Ginter, F., Hajič, J., Manning, C. D., Pyysalo, S., Schuster, S., Tyers, F., & Zeman, D. (2020). *Universal Dependencies v2 : An Evergrowing Multilingual Treebank Collection*.
- Oloff, F. (2008). La complétude négociée des unités de construction de tour : Les complétions différées comme ressource en français parlé. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, 085.
- Parisse, C., Etienne, C., & Liégeois, L. (2020). TEICORPO: a conversion tool for spoken language transcription with a pivot file in TEI. *Journal of the Text Encoding Initiative*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03043572>
- Park, H., Schwartz, L., & Tyers, F. (2021). Expanding Universal Dependencies for Polysynthetic Languages : A Case of St. Lawrence Island Yupik. *Proceedings of the First Workshop on Natural Language Processing for Indigenous Languages of the Americas*, 131-142. <https://doi.org/10.18653/v1/2021.americasnlp-1.14>
- Sagot, B. (2010, mai). The Lefff, a freely available and large-coverage morphological and syntactic lexicon for French. *7th international conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2010)*.
- Talafha, B., Abuammar, A., & Al-Ayyoub, M. (2021). ATAR: Attention-based LSTM for Arabizi transliteration. *International Journal of Electrical and Computer Engineering (IJECE)*, 11(3), 2327-2334.

# A deep learning-based approach to model language acquisition

Briglia Andrea, Bobo Florian  
Sorbonne Université, Université Paul-Valéry - Montpellier 3

## 1. CNN as a tool to model first language acquisition

Here the link to our neural net: [link to CNN](#) \*a word should contain at least two phonemes to be taken in account. While state of the art examples of neural network capable of modeling language acquisition (Boersma P., 2020) can provide means of evaluating gradual category creation and auditory dispersion, what is at stake in our attempt is to create a convolutional neural network (CNN) that has the capability of catching pattern inside an image, where each pixel is highly correlated with its neighbours. By using "TensorFlow", we create a model within which phonemes show a high correlation with adjacent phonemes based on a hierarchical list of articulatory features (Briglia A., p215). Our work result in a CNN able to define how a given sequence of phonemes can be pronounced by a child at age 2, 3 and 4. Results have been compared to a detailed study on these children (Yamaguchi N., 2012) and we are currently checking whether they are conform to general baselines describing children consonantal acquisition over time (Ibidem, p258-261). Both previous studies could be considered as the gold standard for the CNN performance evaluation. Our CNN is a modest attempt to model phonetic and phonological acquisition in French children and it could be considered as a complimentary effort to current language acquisition research through artificial networks (e.g "SCALa" by Tsuji S., Cristia A., Dupoux E., 2021 Fourtassi A, Nikolaus M., 2021).

### 1.1. Corpus

CoLaJE (Morgenstern A.; 2012) is an open access French database made up of 6 longitudinal corpora of child spoken language. Each child has been video recorded one hour per month, from 1 year old until 4 year old. This sampling schema is to be considered statistically representative according to common standard on this field (Yamaguchi N., 2018). Data was insufficient to adequately train the model: we decided to put together all the corpora to have as much data as possible. By choosing this way, the prediction has to be considered as the six children average articulatory ability measure.

### 1.2. Method

The list of articulatory features describes place and manner of articulation, they define each of the 36 French language phonemes. Any given word given as an input will be turned into a matrix where columns represent the articulatory elements and where rows stand for the phonemes. Please note that words could be even non-words as we did not relate the net to a dictionary. The model has been trained on 13'171 words for children aged 2; 9828 for children aged 3; 6610 for children aged 4. Of all the data, 90 per cent have been used for training and 10 per cent for validation. Damerau-Levenshtein distance was used to define whether a word is correctly pronounced or not. By normalizing the value we consider that 1 is a properly pronounced word while 0 defines a completely incorrect pronunciation.

The CNN has been adapted to our data: it has two branches and on each a standard CNN is used on a given axis. One branch is for the embedded sequence of articulation (top to bottom with one direction convolution) while the other branch is for the articulatory apparatus.



### 1.3. Conclusions

The result on the validation set are shown in the following table:

age	précision	recall	f1-score	Support 0	Support 1
2	0.83	0.83	0.82	562	902
3	0.83	0.83	0.83	399	693
4	0.83	0.84	0.83	243	492

Mots-clés : acquisition L1, corpus, réseau neurones convolutifs, phonétique, apprentissage profond.

Keywords: Language acquisition, corpus, convolutional neural network, phonetics, deep learning.

### Références

- Boersma, P., Benders, T., and Seinhorst, K. (2020). Neural network models for phonology and phonetics. *Journal of Language Modelling*, 8(1) :103–177.
- Briglia, A. (2021). *Statistical and computational approaches to first language acquisition. Mining a set of French longitudinal corpora (CoLaJE)*. Theses, Université Paul Valéry Montpellier 3; Università di Messina (Italie).
- Damerau, F. J. (1964). A technique for computer detection and correction of spelling errors. *Commun. ACM*, 7(3) :171–176.
- Morgenstern, A. and Parisse, C. (2012). The paris corpus. *Journal of French Language Studies*, 22(1) :7–12.
- Yamaguchi, N. (2012). *Parcours d'acquisition des sons du langage chez deux enfants francophones*. Theses, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.
- Yamaguchi, N. (2018). What is a representative language sample for word and sound acquisition? *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 63(4) :667–685.

## Multiple sens de *diversité* dans la presse et TAL

Derinoz Sabri  
Université Libre de Bruxelles

La notion de *diversité* a donné lieu à une foisonnante littérature en sciences humaines et sociales. L'analyse de discours en particulier s'attarde sur la polysémie du mot, son caractère formulaire, plastique, ambivalent et flou, sa valeur euphémistique, sa connotation méliorative (Devriendt 2012 ; Bereni et Jaunait 2009 ; Sholomon-Kornblit 2019). Ces caractéristiques en font un élément de langage conventionnel où « ce qui est désigné comme divers·e devient moins important·e que le nom de diversité » (Ahmed 2019). Son sens semble évoluer d'un sens descriptif à un sens normatif (Sénac 2012), au point de se spécialiser pour désigner les minorités visibles d'origine étrangère (Calabrese 2018a). En tant que formule, le mot cristallise des enjeux et des positionnements (Krieg-Planque 2009), dans un contexte social où différents intérêts, rapports de pouvoir et stratégies ont rendu son usage « à la fois nécessaire et problématique » (Maingueneau 2014). La formule peut être un espace à la fois de consensus et de dissensus (Sholomon Kornblit 2019).

La littérature citée montre ainsi un mot au sémantisme instable avec de multiples programmes de sens (Siblot 2003) qui peuvent s'actualiser selon les contextes et les énonciateurs. Car contrairement à d'autres notions qui sont intensément débattues dans l'espace public (Calabrese 2018b), *diversité* s'adapte à une quantité de contextes qui actualisent des sens parfois radicalement opposés.

Dans le but d'apporter une réflexion méthodologique, cette communication vise à mettre en perspective la pertinence de l'utilisation du TAL dans le cadre d'une recherche visant à comprendre comment s'est construit le profil lexico-discursif (Veniard 2013) du mot dans la presse belge francophone : les différentes caractéristiques du mot *diversité* peuvent-elles s'articuler avec l'analyse de grand corpus à l'aide d'un logiciel d'analyse lexicométrique ? Cette communication accompagne le développement d'une recherche dont le corpus a été collecté sur la base de données Europresse, à partir du mot clé *diversité* dans trois grands quotidiens francophones sur une période allant de 2000 à 2020 (7 millions de mots) et formaté pour être analysé via le logiciel Iramuteq.

Le but de la recherche étant de montrer les différents programmes de sens du mot dans le temps et les énonciateurs qui prennent en charge la définition du mot. L'hypothèse étant qu'il existe deux périodes différentes : une première dans les années 2000 où les entrepreneurs de cause sont clairement cités et les sens du mot différenciés (domaine culturel, domaine entrepreneurial) et une deuxième dans les années 2010 où le mot devenu formule circule sans mention de source et avec les programmes de sens superposés. Cette recherche est une première étape dans un projet de thèse qui s'intéresse, dans une perspective d'analyse de discours, à la façon dont le problème public de la diversité dans les médias a émergé et est actuellement constitué en Belgique francophone. Il vise à saisir comment la négociation du sens ou du référent du mot *diversité* participe de la (re)configuration du problème public de la diversité dans les médias. L'émergence et la (re)configuration d'un problème public passent par l'expérience des individus et par leur capacité à problématiser et publiciser, ensemble, un trouble ressenti, ce qui se fait par l'utilisation du langage et donc par le discours (Cefaï 1996). La formule *diversité* étant floue et polysémique, c'est un mot manipulé « dans le discours politique et social sans jamais s'y trouver explicitement définies » (Devriendt 2012) et imprégné d'une mémoire discursive qui façonne notre perception du monde (Calabrese 2013). Dans d'autres pays, différents chercheurs se sont plus ou moins intéressés à la façon dont cette formule a participé de la (re)configuration d'un problème public, notamment en France où la

formule est mise en perspective dans un discours qui fait référence aux notions de République et d'identité nationale (Devriendt 2012 ; Sénac 2012).

### Références

- AHMED, Sara (2019). Le langage de la diversité, *GLAD! Revue sur le langage, le genre, les sexualités*, 7.
- BERENI, Laure & JAUNAIT, Alexandre (2009). Usages de la diversité, *Raisons politiques*, 35, 3: 5-9.
- CALABRESE, Laura (2018a). Diversité, entre constat et injonction, in Calabrese, Laura, Veniard, Marie (dir.), *Penser les mots, dire la migration*, Louvain-la-Neuve, Editions Academia.
- CALABRESE, Laura (2018b). Faut-il dire migrant ou réfugié ? Débat lexicosémantique autour d'un problème public. *Langages*, 210, 2: 105-24.
- CALABRESE, Laura (2013). *L'événement en discours. Presse et mémoire sociale*. Academia-L'Harmattan, coll. "Science du langage. Carrefours et points de vue", Louvain-la-Neuve.
- CEFAÏ, Daniel (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques. *Réseaux. Communication - Technologie – Société*, 14, 75: 43-66.
- DEVRIENDT, Emilie (2012). 'Diversité' et consensus dans le discours social sur l'identité nationale'. Analyse dans la presse quotidienne française (2007-2010), *Le Discours et la Langue, Le Discours politique identitaire*, 3.1: 159-174.
- KAUFMANN, Laurence (2006). Les voies de la déférence. Sur la nature des concepts sociopolitiques, *Langage et société*, 117: 89- 115.
- MAINGUENEAU, Dominique (2014). *Discours et analyse du discours. Introduction*. Paris, Armand Colin.
- SENAC, Réjane (2012). *L'invention de la diversité*. Le lien social. Paris, Presses universitaires de France.
- SIBLOT, Paul (2003). Du dialogisme de la nomination, in Cassanas, Armelle, Demange, Aude, Laurent, Bénédicte & Lecler, Aude (éds), *Dialogisme et nomination*, Actes du troisième colloque Jeunes Chercheurs Praxiling, Montpellier, Presses de l'Université Paul Valéry: 332-337.
- SHOLOMON-KORNBLIT, Irit (2019). La diversité culturelle dans tous ses états : analyse discursive, rhétorique et argumentative d'une formule. Thèse.
- VENIARD, Marie (2013). Du profil lexicodiscursif de *crise* à la construction du sens social d'un événement, dans Moirand, Sophie, Londei, Danielle, Reboul-Touré, Sandrine, Reggiani, Licia (éds), *Dire l'événement : langage, mémoire, société*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle: 221- 232.

## Traduction

### Défis de la traduction spécialisée : le cas de la traduction médicale (français-arabe)

Abouwarda Rim  
Université Grenoble Alpes, Alexandria University

Étant enseignante de traductique et en même temps traductrice indépendante, nous avons donc remarqué que la traduction dans un domaine de spécialité recèle souvent sa part de défis surtout lorsqu'il s'agit d'une recherche terminologique ponctuelle dans la combinaison linguistique français-arabe. Dans la traduction des textes médicaux, les mêmes difficultés se posent vu que la médecine est un domaine de spécialité disposant de sa propre terminologie. En outre, la traduction médicale prend de plus en plus de l'ampleur malgré le fait que l'anglais est la *lingua franca* dans ce domaine (Lee-jahnke, 2001, p.145). Étant donné que l'arabe éprouve souvent le besoin de dénommer de nouveaux objets, appareils ou de nouvelles maladies et techniques de soins, la langue arabe accuse un certain retard quant à la dénomination de nouveaux concepts et la normalisation de l'usage des termes. C'est pourquoi les traductions dans le domaine médical vers l'arabe est un véritable défi pour le traducteur.

De plus, toute langue de spécialité dispose de ses propres désignations et concepts, deux composants essentiels du terme qui est la « *dénomination de connaissances* » (Lerat, 1995, p.24). Pour bien transmettre les connaissances d'une langue à une autre, le traducteur spécialisé doit entreprendre une recherche terminologique thématique et ponctuelle pour trouver les équivalents des différents termes. Il doit également être à même de passer parfois de la technicité à la vulgarisation des termes en fonction du lecteur du texte et du contexte socioculturel (Barsoum, 2020, 861)

Dans cette communication, nous aborderons donc les défis liés à la traduction spécialisée. Partant de notre expérience personnelle, nous analyserons les difficultés de la traduction spécialisée en se basant sur un corpus parallèle (français-arabe) de textes médicaux constitué de notices de médicaments à destination des patients traduits en ayant recours à Trados, l'un des premiers outils d'aide à la traduction qui ont été lancés sur le marché. Ce corpus regroupe ainsi des textes de vulgarisation définis comme étant « *des discours destinés à un public hétérogène, qui mêle spécialistes et non spécialistes, aux attentes multiples et aux connaissances variables* » (Delavigne, 2003, p.81). Ces textes ont été traduits en appliquant la théorie du skopos qui accordent une place primordiale au but et au public cible. Dans le cadre de cette théorie, l'évaluation de la traduction, tâche accordée en général aux réviseurs de qualité dans les entreprises de traduction, dépend de l'objectif et du destinataire prédéfinis (El Husseini, 2017, 455).

Tout d'abord, nous aborderons la définition d'une langue de spécialité et du rôle majeur de la terminologie dans la préservation de celle-ci en se focalisant sur les spécificités du discours médical. Nous nous pencherons également sur la terminologie en tant que partie inhérente de l'activité traduisante.

Ensuite, nous nous intéresserons aux difficultés rencontrées lors du processus de traduction des textes de notre corpus et les moyens et outils utilisés pour y faire face tout en montrant des exemples extraits du corpus.

En outre, nous passerons en revue les outils d'aide à la traduction mis à disposition des traducteurs ainsi que les bases de données terminologiques disponibles pour assister le traducteur dans son travail.

Nous élaborerons finalement des recommandations au sujet de la formation professionnelle des traducteurs.

Notre communication s'inscrit donc dans le cadre de l'axe 1 du Lidilem : « Description et modélisation linguistique, corpus, TAL » tout en se rattachant à l'action « Corpus multilingues parallèles ».

### **Références**

Delavigne, Valérie. (2003). Quand le terme entre en vulgarisation, *Actes des cinquièmes rencontres « Terminologie et Intelligence Artificielle (TIA) »*, 80-91, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00920636/document>, consulté le 2 juillet 2020.

Lee-jahnke, Hannelore. (2001). L'enseignement de la traduction médicale : un double défi ?, *Meta*, 46(1) :145-153.

Lerat, Pierre. (1995). *Les Langues spécialisées*. Paris : Presses Universitaires de France.

El Husseini, dima. (2017). La qualité de la traduction spécialisée : révisions dans les contextes pédagogique et professionnel, *Revue des Lettres et des Sciences humaines*, 85(4) : 449-473.

Barsoum, Yasmine. (2020). La terminologie et l'Autre à travers la traduction spécialisée, *Revue des Lettres et des Sciences humaines*, 90(2) : 857-883.

## **La dimension diachronique, un outil didactique pour la formation des traducteurs : Comment l'étude de l'évolution diachronique des termes peut contribuer à la formation des traducteurs spécialisés dans des domaines innovants**

Cuchet Cécile  
Université Lyon 2

Il est bien connu que l'exercice de la traduction ne peut être réduit à celui de simple transcodage d'une série de mots juxtaposés : cette série est accompagnée de tout un bagage conceptuel et culturel que le traducteur doit prendre en compte et adapter à celui qui accueillera sa traduction. Il doit alors jongler avec le jeu d'influences réciproques qu'offrent la manière de penser, la langue et la culture de chaque partie intéressée, afin de retranscrire le plus fidèlement possible le message de l'auteur et de permettre aux lecteurs cibles de comprendre ce message et de se l'approprier. Cette exigence est d'autant plus vraie pour les traductions spécialisées portant sur des domaines pointus, lors desquelles le traducteur doit transmettre des contenus scientifiques souvent très techniques. La traduction spécialisée est donc envisagée ici comme un vecteur de transmission des connaissances scientifiques et techniques. Le traducteur est un passeur de connaissances et, lorsqu'il s'agit de domaines innovants, sa tâche se complexifie encore davantage : le besoin de transmission des nouveautés au-delà des frontières est urgent et, le recul est infime.

Traduire l'innovation et la nouveauté scientifique est une véritable source de difficultés pour les traducteurs, apprentis et confirmés. En effet, l'organisation conceptuelle d'un domaine scientifique émergent ou d'une spécialité scientifique qui connaît un progrès scientifique notable est alors soumise à modifications, parfois de façon accélérée, ce qui demande au traducteur spécialisé une remise à niveau constante des connaissances qu'il a du domaine ou de la spécialité en question, celles-ci devenant caduques très rapidement. Face à ces écueils, les ressources lexicographiques et terminologiques existantes se révèlent souvent fort peu utiles au traducteur car elles ne rendent pas compte, ou trop tardivement, des changements qui s'opèrent dans le lexique en période d'innovation et de progrès scientifiques.

Il en va de même pour les outils de TAO (traduction assistée par ordinateur). Les domaines innovants présentent deux particularités majeures qui rendent les outils traditionnellement utilisés obsolètes. La première est liée à leur caractère hybride (rassemblant des concepts provenant de secteurs de plus en plus diversifiés, voire éloignés) et au manque de recul et d'aide textuelle lié au caractère innovant et donc pionnier de ces domaines. Le traducteur ne peut, dans le premier cas, se cantonner à une ou deux spécialités, dans le second cas, il ne peut utiliser les méthodes classiques de traduction, comme les mémoires de traduction, par exemple.

Quelles solutions proposer alors aux traducteurs de tels domaines ?

Notre hypothèse de travail est que l'étude en diachronie courte des termes peut permettre au traducteur d'acquérir une connaissance suffisante du domaine pour pouvoir ensuite traduire. C'est en saisissant la construction et l'organisation conceptuelle du domaine à travers l'étude de ses termes dans le temps que le traducteur acquerra un bagage conceptuel minimal suffisant pour traduire. Il s'agit donc à la fois d'une approche diachronique et d'une approche cognitive, toutes deux héritées respectivement de Dury (2018) et Vandaele (2001). L'observation approfondie de l'évolution des concepts et des termes en diachronie permettra de saisir, à plus grande échelle, l'organisation conceptuelle des domaines.

Nous croyons que concentrer l'enseignement de la traduction sur l'acquisition de connaissances poussées du domaine permettra à l'étudiant (et plus tard au traducteur spécialisé) de traduire plus aisément, car il n'est plus à prouver que : « Ce qui se conçoit bien s'énonce

clairement, Et les mots pour le dire arrivent aisément. » (Boileau [Castres], 1874 : 153-154). Pour ce faire, l'étudiant ou le traducteur se concentrera sur l'épistémologie du domaine qu'il observera à travers les termes. Cette méthode permettra, de plus, à l'étudiant de s'approprier en même temps la terminologie du domaine (étape cruciale pour la traduction).

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons compilé et analysé un corpus de plusieurs millions de mots sur la nanomédecine appliquée à la cancérologie et nous souhaiterions dans notre intervention présenter les résultats majeurs de cette étude de corpus, ainsi que les conséquences didactiques que nous en avons tirées.

Mots-clés : Terminologie diachronique, traduction spécialisée, didactique, corpus

### **Références**

Castres, G. H. F. de (1874). L'art poétique de Boileau-Despréaux. Leipzig : C. A. Koch. Dury, Pascaline (2018). « *La dimension diachronique dans l'enseignement de la traduction spécialisée : étude terminologique et mise en pratique didactique dans le domaine de la pharmacologie* », monographie inédite, habilitation à diriger des recherches, document manuscrit, 127.

Vandaele, Sylvie (2001). Noyaux conceptuels et traduction médicale. *Meta*, 46(1) : 16-21.

## **Formation des interprètes de dialogue et médiateurs linguistiques : de la théorie à la pratique, en passant par le corps**

De Koning Marieke

Université Grenoble Alpes, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Dans la formation des interprètes, l'accent est souvent mis sur l'expertise linguistique plurilingue et les aspects cognitifs et techniques liées à l'interprétation simultanée (Pointurier, S., 2016), à cause d'une plus grande valorisation sociale de l'interprétation de conférence. Pourtant, la réalité du terrain de l'exercice du métier d'interprète est bien plus souvent l'interprétation de dialogue, ou médiation linguistique, et ne se limite pas au traitement et à la restitution de données textuelles à l'oral. Cecilia Wadensjö introduit déjà en 1998 un regard nouveau dans « Interpreting as Interaction », ouvrant ainsi un champ dans la recherche en interprétation (Wadensjö, C., 1998). Partant de son expérience en interprétation de dialogue dans le milieu hospitalier, elle définit que l'activité d'interprétation est une interaction plurilingue, avec pour particularité que seul l'interprète maîtrise les deux langues parlées, alors que les autres participant.e.s n'en maîtrisent qu'une. L'interprète est donc, de fait, médiateur de l'interaction. Dès lors, on conçoit que l'activité de l'interprète de dialogue, outre le transfert linguistique à l'oral d'une langue source en une langue cible et vice-versa, comprend aussi la coordination de l'interaction. Par exemple, l'interprète peut demander à l'un ou l'autre des participants de clarifier certaines notions, ce qui advient fréquemment dans l'interprétation de service public où il y a un rapport hiérarchique entre les primo participants, à la fois en terme social et en termes linguistiques. Certes, une expertise linguistique en deux langues est indispensable, mais l'apport de Wadensjö permet de considérer l'activité des interprètes sous un nouvel angle, avec pour conséquence la nécessité de prendre en compte des compétences spécifiques à la coordination de l'interaction. Ce qui nous intéresse particulièrement est la répercussion de cette approche interactionnelle sur la problématisation de la formation des interprètes de dialogue et des médiateurs linguistiques.

L'Analyse Conversationnelle Multimodale et l'Analyse de Discours Multimodale ont permis de mettre en lumière l'importance et l'apport de la gestualité dans les interactions en sciences du langage, par exemple dans le domaine de l'acquisition du langage (Colletta, J.-M. & Cosnier, J., 2004), mais aussi en sciences de l'éducation (Mazur Palandre, A. et Colón de Carvajal, I., 2019). Ces méthodes d'analyses multimodales ont également été employées dans la recherche en interprétation, et ont permis de souligner, dans des contextes réels d'interactions médiées par interprètes, l'importance des ressources sémiotiques non verbales, comme sont les gestes, le regard, l'attitude corporelle en général et qui sont des données non verbales mais visuelles. Ces ressources contribuent en grande partie à favoriser la fluidité de l'interaction, comme par exemple à limiter les moments de confusions dans la gestion des tours de parole (Baraldi, C. et Gavioli, L. 2012 ; Davitti, E., 2018), à favoriser une relation de confiance entre patients et personnel soignant dans le milieu médical (Krystallidou et al, 2020), permettant à l'interprète de se positionner non seulement comme médiateur linguistique mais aussi comme médiateur de l'interaction.

Qu'en est-il de cette multimodalité du langage dans la formation des interprètes ? Peut-on y attribuer de compétences spécifiques ? Une étude qualitative nous permettra d'observer en détails comment des étudiant.e.s interprètes utilisent les ressources gestuelles dans le cadre d'exercices pratiques d'interprétation de dialogue. Nous avons pour cela constitué un corpus audio-visuel d'étudiant.e.s en situation de simulation d'interactions médiées par interprète dans un contexte didactique. Il s'agit de jeux de rôles avec des interprètes expérimenté.e.s comme interlocuteur, dans la combinaison linguistique italien- français. En suivant une méthode



d'analyse conversationnelle multimodale avec le support du logiciel ELAN<sup>1</sup> pour la transcription, les annotations et certaines analyses statistiques, nous observerons l'engagement corporel coverbal des étudiant.e.s : à quels moments de l'interaction est-il particulièrement saillant, de quelle nature est-il, et est-il possible de dégager des variables intra-sujets ?

Cette analyse sera complétée et croisée avec des entretiens semi-dirigés d'auto-confrontation avec les mêmes étudiant.e.s.

Mots-clés : interprétation de dialogue, analyse interactionnelle multimodale, formation

### Références

- Baraldi, Claudio, et Gavioli, Laura (2012). *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Colletta, Jean-Marc, et Cosnier, Jacques (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*, Psychologie et Sciences humaines, Mardaga.
- Davitti, Elena (2019). Methodological explorations of interpreter-mediated interaction : Novel insights from multimodal analysis—Elena Davitti, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794118761492>
- Krystallidou, Demi, Bylund, Carma, & Pype, Peter (2020). The professional interpreter's effect on empathic communication in medical consultations : A qualitative analysis of interaction. *Patient Education and Counseling*, 103(3), 521-529.
- Mazur Palandre, Audrey et Colón de Carvajal, Isabel (2019). *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. Grenoble: UGA éditions.
- Pointurier, Sophie (2016). *Théories et pratiques de l'interprétation de service public*. Paris: Presse Sorbonne nouvelle.
- Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). *Annotation by category - ELAN and ISO DCR*. In: Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008).
- Wadensjö, Cecilia (1998). *Interpreting as Interaction*. London / New-York: Longman.

---

<sup>1</sup> <https://archive.mpi.nl/tla/elan> Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands

## Variations socio-culturelles des langues

### Analyse d'énoncés français-créoles sur *Twitter*

Vauclin Vinciane

Université Complutense de Madrid, Sorbonne Université

Les marqueurs du discours sont des termes ou des expressions qui ne contribuent pas au sens propositionnel du discours, oral ou écrit, mais qui donnent des informations sur le cadre énonciatif et pragmatique de celui-ci (Dostie, 2004). Ils renseignent, par exemple, sur le degré de certitude du locuteur par rapport à ce qu'il dit (*je crois, il me semble*), sur la source de l'information (*visiblement, selon x*), sur l'attitude du locuteur par rapport au discours de l'allocutaire (*en effet, pas du tout, oh !*), sur la relation entre interlocuteurs (*c'est ça, genre, tiens !*), etc. Les classes grammaticales traditionnelles ne sont pas à même de décrire le fonctionnement des marqueurs du discours puisque les éléments linguistiques qui font partie de cette classe sont de nature très diverse (adverbes, verbes, interjections, expressions figées...). Les marqueurs créoles étant essentiellement repérables à l'oral, ils seront décrits en s'appuyant sur un corpus tiré des réseaux sociaux.

La frontière des notions d'oral et écrit devient de plus en plus floue avec l'arrivée de ces réseaux sociaux. Ils représentent les canaux communicationnels les plus populaires pour la jeune génération actuelle, en particulier avec *Twitter* (Lazar, 2017). *Twitter* est en effet un environnement authentique où apparaît le discours natif et qui configure structurellement les écritures de manière spécifique. On parle alors de *technodiscours* ou de *technologie discursive*. Il s'agit de l'ensemble des processus de mise en discours de la langue (Paveau, 2015). Ainsi, les réseaux sociaux tels que *Twitter* permettent de recueillir des données précieuses pour l'étude des langues dont les corpus d'interactions orales sont quasi inexistantes (il existe le corpus Barrière 2015) comme c'est le cas des langues créoles. Malgré l'utilisation d'un code graphique, le langage employé sur ces supports relève d'un registre discursif oral et souvent familier (Koch & Oesterreicher, 2001). La langue des réseaux sociaux n'est pas une reproduction exacte de la langue spontanée, même si certains traits prosodiques peuvent transparaître (Paveau, 2015). Pour les langues créoles, ils constituent une transcription phonétique d'un français régional lorsqu'un locuteur emploie du créole et du français en même temps.

Ce travail se donne pour objectif de décrire et d'analyser les énoncés qui apparaissent lors de l'emploi des marqueurs *manman* et *fow* (déformation phonologique de *frère*). Ainsi, l'utilisation des réseaux sociaux peut servir de base de données pertinente pour l'analyse du discours des langues créoles antillaises. Voici quelques exemples issus du réseau social *Twitter* :

- (1) (@DjSown\_SeShatta) : **Fow** le crédit mutuel me fout a la fête frère.
- (2) (@DjLoloy) : **Manman** ! fiche qu'il y a des gens bizarres en soirée ! :o!

Il y a une interférence réciproque entre le français et le créole. Comme en (1), tous les mots appartiennent au lexique du français, même *fow* qui est une déformation phonétique de « frère ». Toutefois, *fow* et *frère* sont des MD créoles ou tout au plus du français régional. *Frère* se retrouve aussi en français populaire chez la jeune génération des banlieues de la France hexagonale, mais son usage - exclusivement appellatif - est différent du marqueur *frère* que nous analysons. En position finale, il s'agit bien du marqueur qui intéresse notre étude. L'expression créolisée « mettre/foutre à la fête » signifie « se moquer ». Comme l'illustre l'exemple (2) *Manman* est souvent employé avec un marqueur exclamatif décrit par Marandin (2018 : 4) comme se caractérisant par « un mot QU de catégorie adverbe (combien, comme, que, ce que, qu'est-ce que) ou adjectif (quel) ». *Fiche que* (2) est l'équivalent de « qu'est-ce que ». *Manman* combiné à ce type de marqueur, vient intensifier la surprise provoquée par un fait.

#### Références

- Dostie, Gaétane (2004), *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2001) « Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache – Langage parlé et langage écrit », in Holtus, G., Metzeltin, M. & Schmitt, C. (Eds), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, I-2, Tübingen, Niemeyer, 584-627.
- Lazar, Jan (2017) *À propos des pratiques scripturales dans l'espace virtuel : Entre Facebook et Twitter*, University of Ostrava, 258.
- Marandin, Jean-Marie (2018). La phrase exclamative et l'exclamation en français contemporain, 1-62.
- Paveau, Marie-Anne (2015) Ce qui s'écrit dans les univers numériques. Matières technolangagières et formes technodiscursives, *Itinéraires*, 1-22.
- Paveau, Marie-Anne (2013). Genre de discours et technologie discursive : Tweet, twittécriture et twittérature, *Pratiques*, 157-158 : 7-30.

# Analyse descriptive du répertoire lexical des jeunes de l'agglomération grenobloise

Hinai Kosuke  
Université de Tsukuba

Cette communication a pour objectif, en premier lieu, de dresser un aperçu des expressions qui constituent le *répertoire lexical* (Buson, Moïse & Trimaille 2020 : 63) que possèdent et pratiquent de jeunes locuteurs, en l'occurrence des collégiens, vivant dans l'agglomération grenobloise (désormais, AG). En second lieu, nous effectuons une analyse à la fois lexicographique et sociolinguistique afin de mettre en lumière de quelle manière s'articulent les spécificités lexicales et les spécificités d'usage de ces parlars jeunes qui évoluent et varient de manière fluide en fonction du temps, de l'espace et des caractéristiques socio-culturelles des locuteurs.

Les études linguistiques et sociolinguistiques qui traitent des façons de parler chez les jeunes ou *parlers jeunes* (Billiez & Trimaille 2007, Gadet 2017) font l'objet d'une attention particulière chez les sociolinguistes français, ce qui s'est traduit ces dernières années par une grande diversité de travaux traitant tour à tour les nombreuses facettes de ces parlars. Notre travail s'inscrit donc dans la lignée d'un bon nombre d'études et de descriptions se focalisant sur des pratiques langagières chez de jeunes locuteurs, et notamment ceux de la région grenobloise (cf. Trimaille 2004a, 2004b, 2005, 2007). Parmi ces études, celle de Buson, Moïse & Trimaille (2020) qui constitue notre point de comparaison, a mené à l'élaboration d'un questionnaire auprès de jeunes qui habitent dans les zones périurbaines de la région grenobloise, questionnaire qui a permis d'illustrer de manière quantitative la connaissance, la compréhension et les spécificités d'usage qu'ont ces jeunes de certains mots et expressions considérés comme non-standard. Cette étude montre des mots et expressions dont le taux de l'usage déclaré est plus élevé (e.g. *avoir la mort, avoir le démon, go<sup>1</sup>*, etc.) et, à l'inverse, d'autres expressions qui sont moins utilisées (e.g. *walou, on s'enjaille, dicave, reum / reumé, gadji / gadjo*, etc.).

Toutefois, une pré-enquête menée par nos soins en janvier 2021 auprès des élèves d'un collège situé dans une commune proche de la ville Grenoble a montré des résultats semblant diverger par rapport aux conclusions de Buson, Moïse & Trimaille (2020). Par exemple, selon cette pré-enquête, les deux expressions *avoir le démon* et *go* sont moins représentées chez les élèves enquêtés de notre étude que chez ceux de l'étude précédemment citée. En outre, cette pré-enquête a permis de révéler quelques mots et expressions très productifs dans parler jeune de l'AG qui étaient absents dans l'enquête de Buson, Moïse & Trimaille (2020) comme *askip, crush, le sang, ère / R*.

Cette différence nous amène donc à faire l'hypothèse qu'il y aurait soit une évolution du lexique employé relativement rapide dans le temps soit une variabilité des éléments du répertoire lexical des jeunes de la région grenobloise liée à l'espace et aux caractéristiques socio-culturelles dans lesquels ils évoluent au quotidien (cercle familial, amis, collège). Ce phénomène de fluidité temporelle et spatiale qui semble selon nous caractériser les parlars jeunes nécessite une exploration de son fonctionnement afin de mettre en lumière les dynamiques qui sous-tendent la construction du parler jeune de l'AG, et par extension des parlars jeunes en général. Nous nous proposons donc d'étudier ce phénomène en partant de données quantitatives obtenues à l'aide d'un questionnaire papier distribué de janvier à juin 2021 dans un collège situé dans l'AG. Enfin, au travers d'une analyse prenant en considération les connaissances inhérentes, le degré de compréhension et l'utilisation qu'ont les collégiens enquêtés du lexique proposé à l'élicitation dans notre questionnaire, nous essayerons de mettre en évidence les spécificités des

---

<sup>1</sup> Dans le sens de « fille » et « copine ».

ressources linguistiques mobilisées dans l'usage de ces expressions en constante évolution, expressions qui permettent de saisir un peu mieux les pratiques langagières des collégiens vivant dans l'AG.

Mots-clés : parlers jeunes, sociolinguistique, lexicographie, questionnaire

### Références

- Buson, Laurence, Moïse, Claudine & Trimaille, Cyril (2018). Espaces périurbains autour de Grenoble. Mise en discours, catégorisation, circulation de formes langagières, in *Les métropoles francophones européennes en temps de globalisation*, Gadet, Française (Dir). Classiques Garnier, 57-74.
- Gadet, Française (2017). Chapitre I Pour étudier « les parlers jeunes », in *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*, Gadet, Française (Eds). Edition Ophrys, 27-53.
- Trimaille, Cyril (2004a). Pratiques langagières et socialisation adolescentes : le tricard, un autre parmi les mêmes ?, in *Parlers jeunes, ici et là-bas. Pratiques et représentations*, Caubet, Dominique. & al. L'Harmattan, 127-148.
- Trimaille, Cyril (2004b). Pratiques langagières chez des adolescents d'origine maghrébine, *Hommes et Migrations : Langues de France*, no.1252, Musée de l'Histoire de l'Immigration, 66-73.
- Trimaille, Cyril (2005). Spatialité vécue, dite et (inter)agie par des adolescents dans un quartier péricentral en mutation, *Revue de l'Université de Moncton*, vol.36, no.1, 61-96. <https://doi.org/10.7202/011989ar>
- Trimaille, Cyril (2007). Stylisation vocale et autres procédés dialogiques dans la socialisation langagière adolescente, *Cahiers de praxématique*, no.49, 1-15.
- Trimaille, Cyril & Billiez, Jacqueline (2007). Pratiques langagières de jeunes urbaines : peut-on parler de "parler" ?, in *Les français en émergence*, Molinari, Chiara & Galazzi, Enrica (Eds). Peter Lang, 95-109.

## Enjeux théoriques et méthodologiques d'une sociolinguistique de l'interprétation au sein des instances décisionnaires de l'asile en France

Maréchal Maxime  
Université de Paris

L'interprète a une fonction cruciale dans la procédure de demande d'asile en France. Sollicité dans la majorité des entretiens à l'OFPRA (Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides) et des audiences de la CNDA (Cour Nationale du Droit d'Asile) chargée d'instruire les recours aux décisions de l'Office, il est l'acteur central de la coordination des interactions entre le demandeur d'asile et l'institutionnel (Wadensjö, 1998) Ce faisant, il participe à l'entextualisation (Pöchhacker & Kolb, 2009) des énoncés du demandeur, qui vont suivre des trajectoires textuelles (Blommaert 2001) déterminées par un « format bureaucratique » (Maryns, 2006) visant à évaluer la crédibilité et, partant, la légitimité des demandes de protection (Kobelinsky, 2013).

Or, si ces enjeux sont abordés dans la littérature disponible, l'interprétation dans les dispositifs d'octroi de l'asile manque encore d'une approche sociolinguistique réellement contextualisée et soulève donc des questions théoriques et méthodologiques pressantes.

De multiples travaux relevant des *Interpreting studies* montrent ainsi, dans une perspective de sociolinguistique interactionnelle et notamment au moyen de l'analyse conversationnelle, le rôle de l'interprète dans la gestion des discours, par exemple à travers son influence dans la répartition des tours de parole (Licoppe et al., 2021). Si cette littérature offre des analyses dans de nombreux contextes nationaux, elle souffre toutefois d'un certain manque de contextualisation. Ainsi, alors que la majorité des approches reposent sur une ethnographie, et même lorsqu'elles se focalisent sur l'asymétrie des rapports de pouvoir entre les acteurs impliqués (Pöllabauer, 2004), elles marquent une tendance trop interactionniste, réduisant les acteurs à leur rôle et éclipsant les paramètres sociohistoriques du cadre de leur rencontre. Quant aux études relevant du « tournant sociologique » dans ce champ (Angelelli, 2014), si elles cherchent à établir théoriquement l'application de concepts sociologiques (Inghilleri, 2005a), à l'analyse des phénomènes d'interprétation dans le cadre de la demande d'asile, elles ne la mettent pas elles-mêmes en œuvre sur des terrains institutionnels circonstanciés.

D'un autre côté, les perspectives sociologiques sur l'interprétation dans les dispositifs de l'asile, encore rares en France (Gibb & Good, 2014; Pian, 2020), mobilisent peu les outils conceptuels élaborés par les *Interpreting studies* et, tout en reconnaissant une agentivité à l'interprète, ne s'articulent pas suffisamment autour des ressources interactionnelles et linguistiques qui lui sont spécifiques.

La réflexion s'articule ainsi autour du concept de « glottopolitique » (Guespin & Marcellesi, 1986), qui permet d'appréhender dans toute leur complexité à la fois les politiques institutionnelles, entre les enjeux de planification (définition des glottonymes, organisation de l'activité) et les normes informelles qui structurent toute action des agents administratifs, et les pratiques des interprètes.

Sur la base d'une observation ethnographique menée dans les instances de l'asile et au sein d'une association prestataire de services d'interprétation pour ces institutions, de nombreux entretiens avec des interprètes, et de l'analyse sociohistorique d'un corpus d'archives institutionnelles et de textes normatifs, nous chercherons à interroger l'interprétation dans une perspective proprement sociolinguistique, attentive aussi bien aux pratiques langagières que sont les événements interprétés, qu'à leur contexte sociopolitique, et à leurs relations d'influence mutuelle.

Dans ce cadre, la construction progressive de cette recherche ne cesse de susciter de nombreux questionnements.

L'un des plus importants est la constitution du corpus d'interactions interprétées, puisque les entretiens lors desquels les demandeurs d'asile présentent leur récit à l'Ofpra sont strictement confidentiels, et que les audiences de la CNDA ne sont plus ouvertes au public depuis mars 2020 : il est donc difficile d'y assister, et impossible de les enregistrer.

Cet obstacle recoupe fondamentalement des problématiques conjointement pratiques, méthodologiques et éthiques qui structurent la recherche, et qui sont particulièrement saillants dans les espaces « occultés » que sont les zones d'attente où sont maintenus certains demandeurs d'asile avant leur accès au territoire (Maillet et al., 2017). Les modalités d'accès, conditionnées par l'affiliation à une association agréée, engagent la responsabilité du chercheur vis-à-vis à la fois de cette association et des demandeurs d'asile dont le secret de l'identité voire l'intégrité peuvent être menacés en cas de manquement au principe de confidentialité. L'éloignement même de ces espaces pose ainsi la double exigence de l'élucidation de ce qui s'y déroule et du respect prioritaire des personnes qui s'y trouvent, ainsi que la nécessité de se conformer aux modalités d'accès dictées par les institutions. Ces problématiques se retrouvent dans les autres espaces institutionnels de l'examen de la demande d'asile, et constituent ainsi des difficultés propres aux phénomènes d'interprétation qui s'y déploient.

Dès lors, la réflexivité du chercheur dans cette ethnographie sociolinguistique (Blommaert, 2005) devient partie intégrante de la construction du projet de recherche. C'est d'autant plus le cas que celle-ci, cofinancée par l'association ISM Interprétariat, s'est fixée un cadre d'intervention sociolinguistique orienté notamment vers la production d'éléments de préconisation visant à contribuer à une meilleure reconnaissance de l'importance de l'interprétation au sein des institutions chargées de l'examen des demandes d'asile.

Mots-clés : Interprétation en service public, Procédure d'asile, Ethnographie, Sociohistoire

## Références

- ANGELELLI, Claudia (Ed.). (2014). *The sociological turn in translation and interpreting studies*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- BLOMMAERT, Jan (2005). Bourdieu the Ethnographer : The Ethnographic Grounding of Habitus and Voice, *The Translator*, 11:219-236.
- GIBB, Robert & GOOD, Anthony (2014). Interpretation, translation and intercultural communication in refugee status determination procedures in the UK and France, *Language and Intercultural Communication*, 14: 385-399.
- GUESPIN, Louis & MARCELLESI, Jean-Baptiste (1986). Pour la glottopolitique, *Langages*, 21: 5-34.
- INGHILLERI, Moira (2005a). Mediating Zones of Uncertainty, *The Translator*, 11: 69-85.
- KOBELINSKY, Carolina (2013). Enquête de vérité. La production des décisions pour les demandes d'asile, in FASSIN, Didier et al. (eds), *Juger, réprimer, accompagner. Essai sur la morale de l'État*. Paris: Seuil.
- LICOPPE, Christian, VERDIER, Maud, & VEYRIER, Clair-Antoine (2021). L'interprète au centre du prétoire ? Voix, pouvoir et tours de parole dans les débats multilingues avec interprétation consécutive et liaisons vidéo, *Droit et société*, 107, 31-50.
- MAILLET, Pauline, MOUNTZ, Alison, & WILLIAMS, Keegan (2017). Researching migration and enforcement in obscured places : Practical, ethical and methodological challenges to fieldwork, *Social & Cultural Geography*, 18, 927-950.
- MARYNS, Katrijn (2006). *The asylum speaker : Language in the Belgian asylum procedure*. Manchester, Routledge.
- PIAN, Anaik (2020). L'interprétariat à la Cour nationale du droit d'asile : Lorsque le récit est transporté par la parole d'un tiers, *Terrain et travaux*, 36/37.

PÖCHHACKER, Franz, & KOLB, Waltraud (2009). Interpreting for the record. A case study of asylum review hearing, in HALE, Sandra et al. (eds), *The Critical Link 5. Quality in interpreting—A shared responsibility*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

PÖLLABAUER, Sonja (2004). Interpreting in asylum hearings : Issues of role, responsibility and power, *Interpreting*, 6, 143-180.

WADENSJÖ, Cecilia (1998). *Interpreting as interaction*. London: Routledge.