



Corela

Cognition, représentation, langage

HS-11 | 2012

RJC Cotexte, contexte, situation

Entre usage et apprentissage. Le rapport à la norme de L2 dans des productions orales d'apprenants de l'allemand peu avancés

Catherine Felce



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corela/2286>

DOI : 10.4000/corela.2286

ISSN : 1638-573X

Éditeur

Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

Référence électronique

Catherine Felce, « Entre usage et apprentissage. Le rapport à la norme de L2 dans des productions orales d'apprenants de l'allemand peu avancés », *Corela* [En ligne], HS-11 | 2012, mis en ligne le 02 avril 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corela/2286> ; DOI : 10.4000/corela.2286

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Corela – cognition, représentation, langage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Entre usage et apprentissage. Le rapport à la norme de L2 dans des productions orales d'apprenants de l'allemand peu avancés

Catherine Felce

Contextualiser des données quantitatives

- ¹ Cette contribution s'inscrit dans un travail de recherche qui s'est donné pour but de dessiner les contours de la compétence grammaticale chez des apprenants de l'allemand langue étrangère¹ à un niveau peu avancé, en l'occurrence le niveau A2 défini par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Les données ont été recueillies auprès de 12 sujets² sous forme d'entretiens individuels et notre travail d'analyse a consisté dans un premier temps à relever les aspects formels relatifs à la morphologie verbale, à la morphologie du groupe nominal et à la structuration de l'énoncé verbal afin de mesurer leur conformité à la norme de la langue-cible (LC). Pour cela nous avons choisi de mesurer le taux de ces réalisations formelles ou syntaxiques en contexte obligatoire en nous appuyant sur une méthodologie d'analyse initialement développée par Brown (1973)³ pour mesurer le degré de correction (*accuracy*) des énoncés produits, mais en préférant la formule utilisée par Pica (1984) qui prend également en compte l'apparition de ces mêmes formes en contexte non-obligatoire, c'est-à-dire dans des occasions qui ne nécessiteraient pas leur utilisation. Pica parle ainsi d'utilisation similaire à la langue-cible (TLU : *Target-Like Use*) et propose une méthode de calcul qui comptabilise ces cas non-obligatoires⁴.
- ² Dans certains cas, comme par exemple dans celui de l'expression du passé, nous avons jugé pertinent de prendre en compte des formes non-strictement conformes mais dotées d'une opérationnalité fonctionnelle. Ont été ainsi comptabilisées les occurrences qui attestent de l'utilisation de formes conformes à la norme de L2 mais aussi de la

production de formes idiosyncrasiques qui témoignent, malgré leur éloignement par rapport à la LC, d'une compétence grammaticale en construction.

- 3 Les résultats obtenus ont ensuite été confrontés au tableau des séquences d'acquisition élaboré par Erika Diehl (Diehl *et al.* 2000) suite à une étude de grande envergure effectué auprès d'apprenants de l'allemand dans plusieurs écoles genevoises⁵. Cette étude a montré que les acquisitions en milieu scolaire ne suivent pas la progression des enseignements mais une dynamique propre, similaire à la succession de stades mise en évidence par les travaux de Pienemann, Meisel et Clahsen⁶ sur l'acquisition en milieu naturel.
- 4 Nos conclusions quant à l'utilisation de formes conformes à la norme de LC à un niveau encore peu avancé rejoignent en grande partie les stades d'acquisition mis en évidence dans l'étude de Diehl *et al.* : les résultats montrent en effet qu'à un niveau identifié, certaines formes semblent plus « accessibles » que d'autres et que la norme de LC ne saurait être érigée en objectif global, valable pour juger des réalisations langagières à tout moment de l'apprentissage.

Tableau1 : Séquences acquisitionnelles. [Traduction d'après : Tab. 55 : *Erwerbssequenzen* (Diehl *et al.* 2000 : 364)]

A - Domaine verbal	B - Modèle de phrase	C-Cas (sans préposition)
I Phase antérieure à l'emploi des conjugaisons (<i>emploi d'infinitifs, de formes personnelles sous forme de chunks</i>)	I Phrase principale (<i>sujet - verbe</i>) II-Principales coordonnées Questions partielles Questions globales	I Système à un cas (<i>formes du nominatif</i>) II-Système à un cas (<i>distribution aléatoire de formes du nominatif, accusatif, datif</i>)
II Conjugaison régulière des verbes au présent	III- Séparation des composantes fléchies et non fléchies de la forme verbale (<i>Verbalklammer</i>)	III Système à deux cas Nominatif+Cas de l'objet (<i>formes du Nominatif et distribution aléatoire des formes de l'Accusatif et du Datif</i>)
III Conjugaison des verbes irréguliers au présent Verbes modaux + Infinitif	IV-Subordonnée	IV Système à trois cas Nominatif+Accusatif+Datif
IV Auxiliaire+participe	V-Inversion ⁷ (<i>X-verbe-sujet</i>)	
V Prétérit	Structure propositionnelle de I à V acquise	
VI Autres formes		

- 5 Cependant, cette première analyse quantitative nous a semblé incomplète dans la mesure où notre interprétation première des résultats ignorait certains paramètres de la situation de communication, notamment le fait qu'il existait pour la moitié des sujets

sélectionnés une relation d'enseignant / apprenant avec l'enquêteur. Or, si les résultats obtenus peuvent attester de différents stades d'acquisition et de la mise en œuvre d'une compétence grammaticale, il nous a semblé important que cette dernière soit mise en relation avec la situation de communication qui a donné lieu au recueil des données. En effet, les performances langagières des apprenants ne peuvent être interprétées comme le reflet immuable d'un niveau de compétence atteint, elles sont aussi à rapporter à des paramètres externes définis par la situation de communication et nous permettent de reconnaître le caractère « situé » de la compétence

« (...) qui est à la fois sensible aux contingences locales des cours d'action au sein desquels elle est mobilisée, voire reconfigurée et contingente par rapport à d'autres types de compétences. La compétence en langue ne peut par conséquent être vue comme étant homogène à travers des situations c'est-à-dire disponible universellement et transférable telle qu'elle d'un contexte à un autre, d'une pratique à une autre. » (Pekarek-Doehler 2006 : 129)

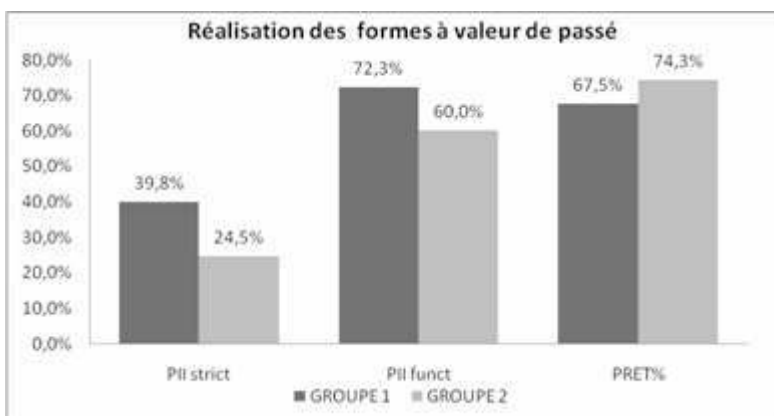
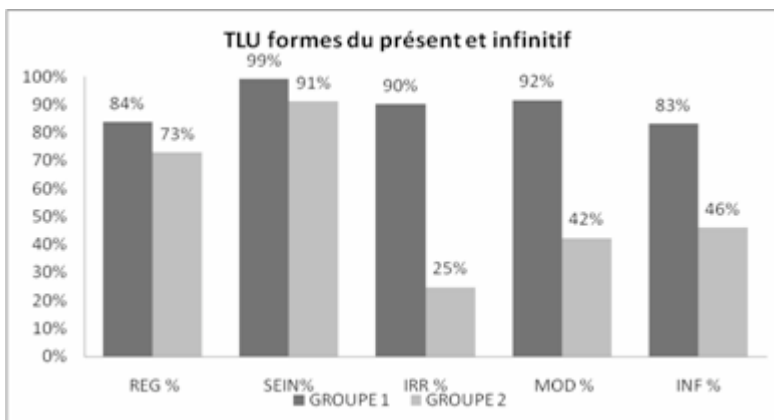
- 6 Pierre Bange (1992) différencie les statuts de locuteur et d'apprenant pour souligner la différence entre situation d'usage et situation d'apprentissage : ce déplacement statutaire entraîne un changement de nature de la bifocalisation propre aux interactions exolingues : si la focalisation attentionnelle est prioritairement accordée au contenu dans une situation d'usage, cette priorité devient périphérique dans le cadre de la classe de langue où le focus attentionnel se porte plus sur le code et sur la correction des énoncés. Peter Skehan (1998, 2001) rapporte cette alternance de la focalisation attentionnelle sur le contenu ou sur la forme au caractère limité des ressources cognitives du sujet qui ne peuvent traiter l'ensemble des paramètres de la communication avec un même degré de contrôle. Bernard Py (1992) quant à lui, trace une cartographie des « territoires » dans lesquels se situe l'apprenant, selon que celui-ci privilégie la tâche à réaliser dans l'action communicative, la norme de la langue cible ou le système qu'il développe et modifie au cours de l'acquisition de L2, à savoir son interlangue. On le voit, le statut des locuteurs engagés dans une interaction verbale constitue une donnée mouvante qui se recompose selon les contextes dans lesquels s'inscrivent la communication et les priorités mises en avant. Rémy Porquier et Bernard Py (2006) inscrivent ainsi le contexte, l'apprenant et la langue dans un système au sein duquel ces trois pôles sont interdépendants et interagissent entre eux.
- 7 Notre contribution propose une relecture de nos résultats quantitatifs dans le cadre théorique ainsi posé afin d'analyser les productions des apprenants en fonction du contexte du recueil des données et de l'interprétation que les locuteurs se font de la situation de communication. Ceci nous permettra de mettre en relation leur travail cognitif avec le statut qu'ils endossent dans l'interaction, puis de faire le lien entre les priorités attentionnelles mobilisées dans la production en temps réel et le « territoire » dans lequel s'inscrit le locuteur / apprenant. Py distingue en effet des priorités différentes selon que l'apprenant s'oriente de façon plus ou moins marquée par rapport à l'un des trois pôles cités précédemment.
- 8 Pour cela nous avons choisi de procéder à une analyse comparative en mettant en perspective les résultats obtenus par les deux groupes définis (Groupe 1 : relation d'apprenant / enseignant avec l'enquêteur - Groupe 2 : aucune relation avec l'enquêteur) Sur la base des différences observées nous proposerons une lecture contextuelle des résultats. Nous détaillerons ainsi les spécificités de la situation de communication qui croise selon nous des paramètres qui relèvent à la fois d'une situation d'usage, orientée

Structuration de la phrase	Stade IV	Stade III
Marquage des cas	Stade III	Stade I

- 12 Mais on peut aussi - sans toutefois remettre en cause cette première conclusion - faire l'hypothèse que des priorités distinctes sont allouées à des paramètres distincts pour les deux groupes. On pourrait en effet considérer que chez certains sujets du Groupe 1, la priorité serait plus normative et tendrait par conséquent vers une plus grande correction formelle, alors que pour certains sujets du Groupe 2 la réalisation de la tâche serait considérée comme prioritaire. L'opérationnalité fonctionnelle, considérée comme suffisante, prendrait alors le pas sur la correction des énoncés produits.
- 13 Nous pouvons tenter d'interpréter les différences constatées entre les réalisations de chaque groupe dans les différents domaines étudiés en fonction de ces différences d'orientation.

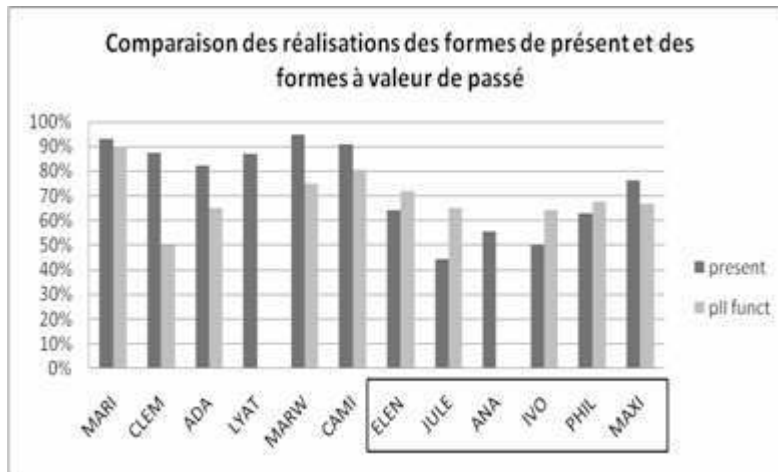
Morphologie verbale

- 14 En ce qui concerne la morphologie verbale, il apparaît que le taux de réalisation de formes verbales conformes à la norme au présent est largement plus important pour le Groupe 1, alors que les résultats sont plus équilibrés en ce qui concerne les formes à valeur de passé.



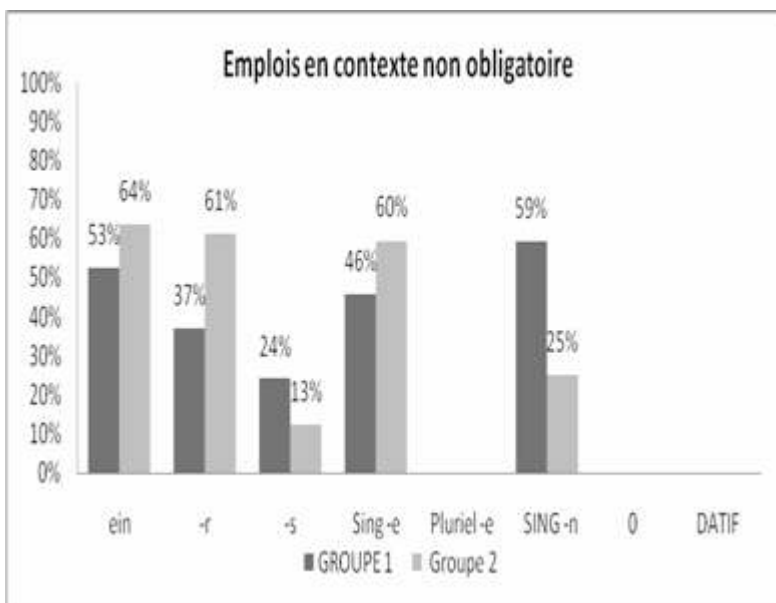
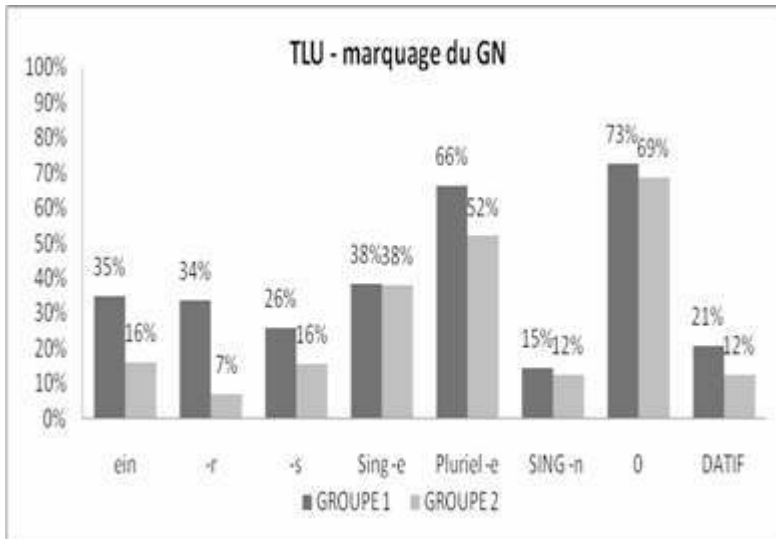
- 15 Cette différence apparaît d'autant plus clairement si l'on confronte les résultats individuels portant sur ces deux formes. Les sujets du Groupe 1 ont un TLU nettement

supérieur pour les formes du présent alors que les sujets du Groupe 2 produisent des formes moins conformes à la langue cible. Cependant on constate des écarts moins importants pour les formes à valeur de passé dont l'opérationnalité fonctionnelle est assez proche de celle des formes produites par les sujets du Groupe 1.



- 16 Il est intéressant d'observer que pour tous les sujets du Groupe 1, la production de formes conformes à la norme au présent est prédominante alors que chez les sujets du Groupe 2, c'est la réalisation fonctionnelle des formes qui semble majoritairement prioritaire. Il est par ailleurs intéressant de souligner qu'au présent, le marquage de la morphologie verbale est redondant, dans la mesure où le pronom personnel sujet peut suffire à l'opérationnalité communicative du message produit. Le marquage flexionnel correct sur la forme verbal relève par conséquent bien d'un souci plus formel que communicatif.
- 17 Dans leur analyse Diehl *et al.* évoquent la distinction établie par Geert Booijt (Boijjt 1996) entre « flexion inhérente » et « flexion contextuelle » :
- « Inherent inflection is the kind of inflection that is not required by the syntactic context, although it may have syntactic relevance. Examples are the category number for nouns, comparative and superlative degree of the adjectives, and tense and aspects for verbs. Other examples of inherent verbal inflection are infinitive or participles. Contextual inflection, on the other hand, is that kind of inflection that is dictated by syntax, such as person and number markers on verbs that agree with subjects and/or object, agreement markers for adjectives and structural case markers on nouns. » (Cité dans Diehl *et al.* 2000 : 119)⁹
- 18 Selon Booijt, la flexion inhérente serait acquise avant la flexion contextuelle dans la mesure où la première encode des fonctions sémantiques alors que la deuxième correspond à des relations syntaxiques. L'étude de Diehl *et al.* n'a pas vérifié cette hypothèse. Elle ne se vérifie pas non plus chez nos sujets du Groupe 1, en revanche elle pourrait correspondre aux productions du Groupe 2. Or l'étude *DiGS (Deutsch in Genfer Schulen [L'allemand dans les écoles genevoises])* a porté sur des productions d'élèves ; les données ont été recueillies sous forme de devoirs écrits et si on considère que ce contexte de production peut influencer une production plus normative, alors l'attention portée au marquage flexionnel des verbes peut être plus grande. En revanche, si le statut d'apprenant - ou même d'élève - est minoré, alors les productions peuvent attester de la priorité donnée à un encodage sémantique, qui relève de buts communicationnels, comme cela semble être le cas chez nos sujets du Groupe 2.

Marquage des déterminants selon le genre et le cas du groupe nominal



- 19 En ce qui concerne le marquage du groupe nominal, on peut noter des résultats équivalents entre les deux groupes lorsqu'il s'agit de marques distinctives « saillantes » - comme le féminin (Sing -e), le pluriel (Pluriel -e) - ou « accessibles » - comme l'absence de déterminant (0). Les autres marques, qui indiquent un marquage distinctif de genre ou de cas, relèvent selon nous, là encore, d'une recherche de conformité avec la langue cible, même si leur réalisation est pour les deux groupes encore éloignée de la norme de L2. Il est aussi intéressant de noter que les surgénéralisations sont bien plus importantes pour le Groupe 2, avec une différence significative pour la marque -r (sujet masculin), alors que le Groupe 1 se caractérise par une surgénéralisation de la marque -n (COD masculin). Il semblerait qu'il y ait sur le déterminant défini simple transfert de L1 (le - der) chez les sujets du Groupe 2, alors que les sujets du Groupe 1 monteraient une volonté d'adaptation normative à la L2 en marquant différemment les fonctions sujet et objet - un marquage

distinctif de la fonction syntaxique qui se traduit par ailleurs aussi par un TLU plus élevé dans le marquage du datif après les prépositions.

Structuration de l'énoncé verbal

- 20 Il est nécessaire de rappeler les spécificités syntaxiques de l'allemand dans la mesure où l'allemand et le français ont des structures de base fondamentalement différentes. L'allemand se caractérise d'une part par la structure régressive du groupe verbal : en d'autres termes, le noyau verbal est placé à droite et admet des expansions à gauche, et c'est cet ordre de base que l'on retrouve dans les subordonnées dans lesquels le verbe conjugué apparaît en dernière position. Si en français la structure SVO commande une linéarisation qui se fait de la droite vers la gauche, la linéarisation de surface se fait en allemand à rebours de la structure sous-jacente.
- 21 D'autre part, l'allemand est une langue dite à verbe second, cela signifie que dans une déclarative, le verbe fléchi est placé en deuxième position quel que soit l'élément qui occupe la position préverbale. Il peut s'agir du sujet comme de tout élément circonstanciel, mais aussi de l'objet direct (objet à l'accusatif) ou du destinataire d'une action (objet au datif), d'une conjonction (*deshalb* [c'est pourquoi]), d'une subordonnée entière.
- 22 Enfin, l'allemand se caractérise aussi par la séparation des éléments fléchis et non-fléchis qui forment ce qu'on appelle « *sentence bracket* ».

Tableau 3 : Les différentes structurations de l'énoncé verbal observées dans les productions recueillies.

Structure dite régressive

GV = position finale du verbe et expansions qui se font vers la gauche :

nach der Schule ins Kino gehen [after school to the cinema to go]

Verbe à la dernière place dans les subordonnées (V END)

er sagt, dass er oft ins Kino geht [he says, that he often to the cinema goes]

Langue à verbe second

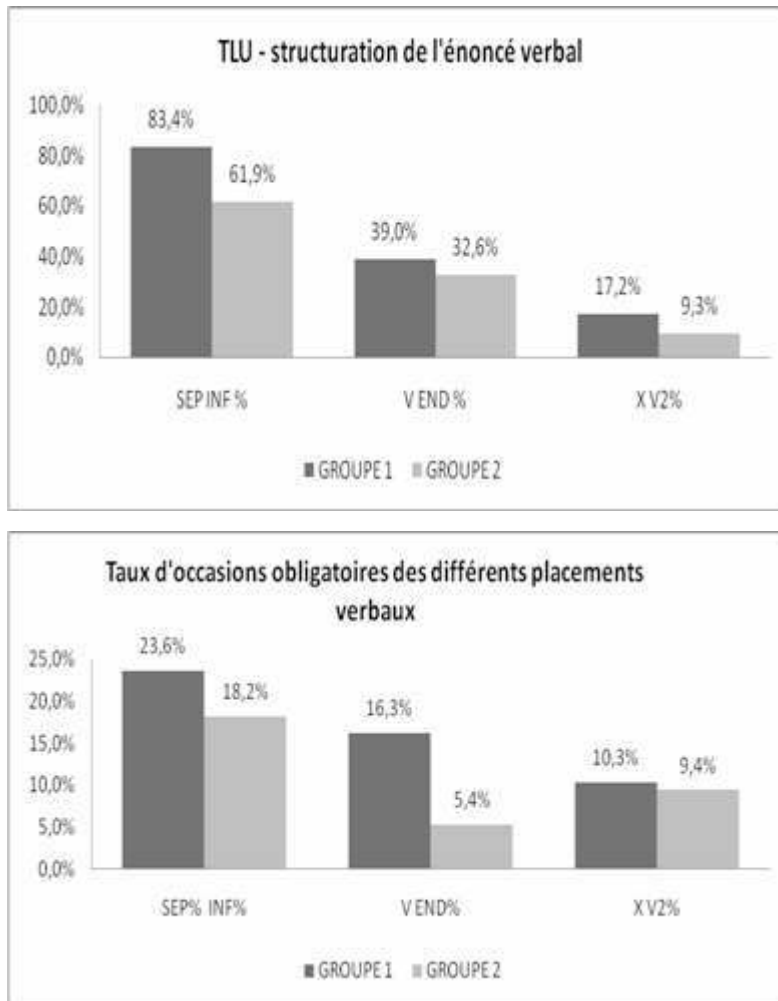
Séparation des éléments fléchis et non fléchis (SEP)

ich möchte nach der Schule ins Kino gehen [I'd like after school to the cinema to go]

ich habe den Film gesehen [I have this movie seen]

Verbe second avec une occupation de la première position par un élément autre que le sujet (XV2)

heute abend gehen wir ins Kino [this evening go we to the cinema]



- 23 Les résultats illustrés dans le premier graphique semblent aller dans le sens de nos premières conclusions : le Groupe 1 atteste d'un TLU supérieur pour chaque structuration. Les écarts sont assez significatifs en ce qui concerne SEP / INF (séparation des éléments fléchis et non fléchis) et XV2 (occupation de la première position par un élément autre que le sujet). Ils pourraient être interprétés comme équivalents, si on ne les rapportait pas au taux d'occasions obligatoires pour chacune de ces structurations dans les énoncés : il apparaît en effet que les sujets du Groupe 1 font presque trois fois plus de subordonnées que les sujets du Groupe 2. Il peut de surcroît sembler étonnant que dans une tâche de type conversationnel - qui vise à transmettre un contenu informatif assez modeste - des apprenants aient recours à des constructions subordonnées, là où la brièveté et la fluidité des échanges seraient plus courantes. Il est possible d'expliquer cette différence par la persistance chez les sujets du Groupe 1 de la validité des termes du contrat didactique instauré dans la classe de langue avec leur enseignante.

Contexte et priorités

2.1 Entre interaction scolaire et communication exolingue

- 24 Comme nous l'avons précisé précédemment, un premier recueil de données a été effectué avec des élèves que nous avons en classe de langue à raison de 5 heures par semaine. Les

entretiens ont été menés hors de la classe mais dans l'établissement scolaire ; les interactions n'ont pas eu lieu entre l'enseignant et l'ensemble du groupe mais entre l'enseignant et un apprenant en tête-à-tête. Il s'agit d'une situation de communication qui se situe selon nous à mi-chemin entre ce que serait une interaction exolingue au sens strict (entre un locuteur natif et un locuteur non-natif dans une situation authentique) et une interaction scolaire (axée sur l'acquisition de formes et de structures langagières grâce aux interventions évaluatrices ou correctrices de l'enseignant).

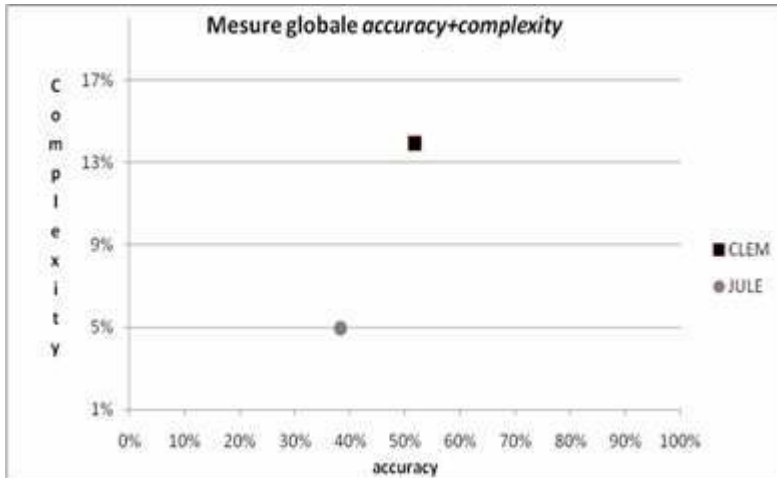
Tableau 3 : Caractéristiques de la situation de communication qui a donné lieu au recueil de données : entre situation d'usage et situation d'apprentissage.

	Situation d'usage	Situation d'apprentissage
apprenant/ locuteur	Prise de parole en son nom propre Transmission d'informations non partagées Nécessité informative et recherche d'opérationnalité fonctionnelle	Prise de parole institutionnalisée et évaluée Informations partagées Priorité formelle, recherche de conformité avec les formes « enseignées »
enseignant/ interlocuteur	Interlocuteur Objectifs conversationnels : intercompréhension et négociation de la norme	Régulateur des formes produites Objectifs didactiques : feed-back correctif ou évaluatif

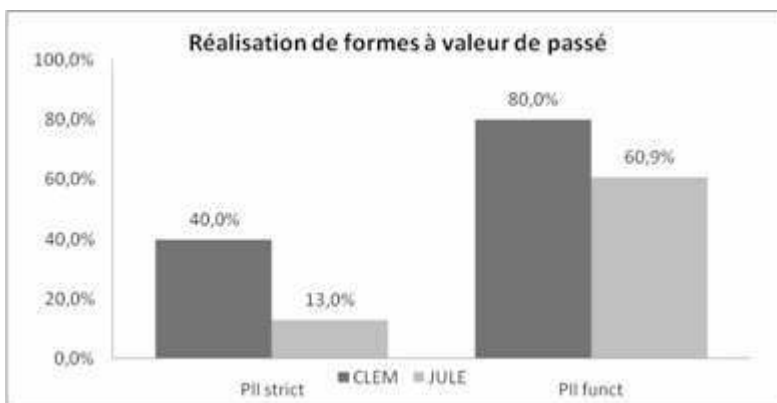
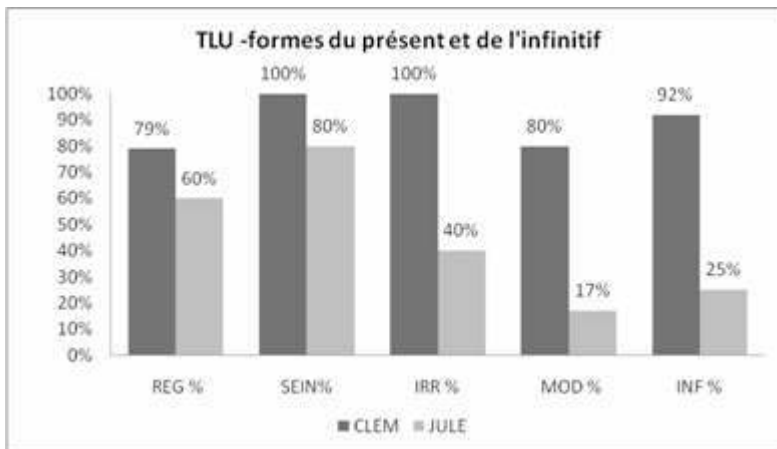
- 25 Pour les apprenants, il va s'agir de résoudre la tension entre des exigences de structuration formelle et la recherche d'une opérationnalité discursive, c'est-à-dire choisir d'endosser en priorité un statut d'apprenant ou de locuteur. Si l'on considère qu'il y a interaction entre le contexte, la langue et l'apprenant (Porquier & Py 2006) alors il est possible que certains sujets du Groupe 1 - marqués par l'existence d'un passé conversationnel et d'un contrat didactique qui définit les attentes respectives de chacun des participants - seront enclins à adopter une posture d'apprenant dans des interactions avec leur enseignante et à privilégier le respect des normes de la langue cible comme la réutilisation de formes « enseignées » dans la classe de langue. Les sujets du Groupe 2, à l'inverse, auront peut-être plus la possibilité de se positionner comme des locuteurs en situation d'usage et de privilégier l'utilisation de formes qui ont une valeur plus communicative que normative.

2.2 Territoire de la norme vs territoire de la tâche

- 26 Nous avons choisi d'analyser plus en détail les réalisations de deux sujets issus de chacun des deux groupes qui se sont dessinés dans le croisement de nos résultats.

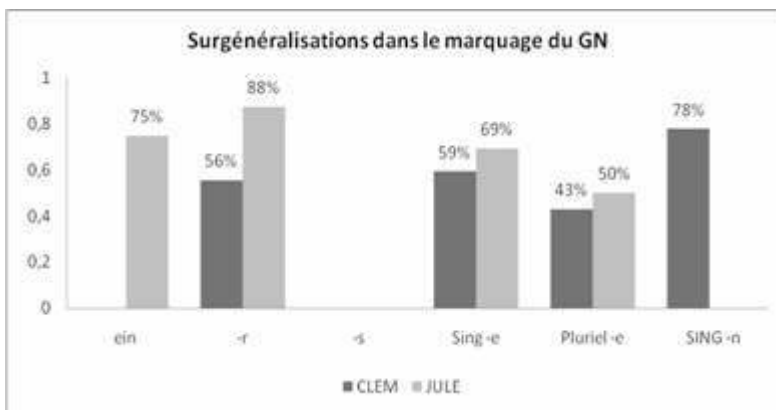
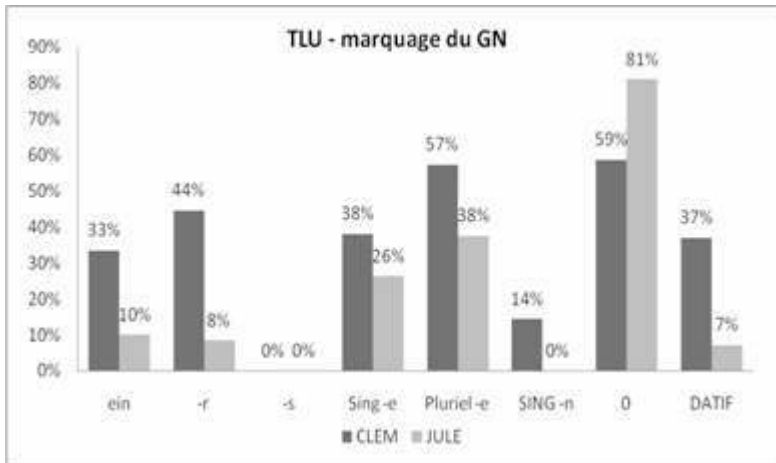


27 JULE et CLEM se positionnent de façon radicalement différente en ce qui concerne le taux de correction et de complexité de leurs productions. Cependant, leurs entretiens sont comparables dans leur durée, dans le nombre de clauses verbales produites et surtout toutes les deux ont réalisé la dernière tâche, plus narrative, qui consistait à faire le résumé d'un livre ou d'un film. Pour la plupart des autres sujets cette tâche s'est révélée trop complexe et a rapidement été abandonnée.

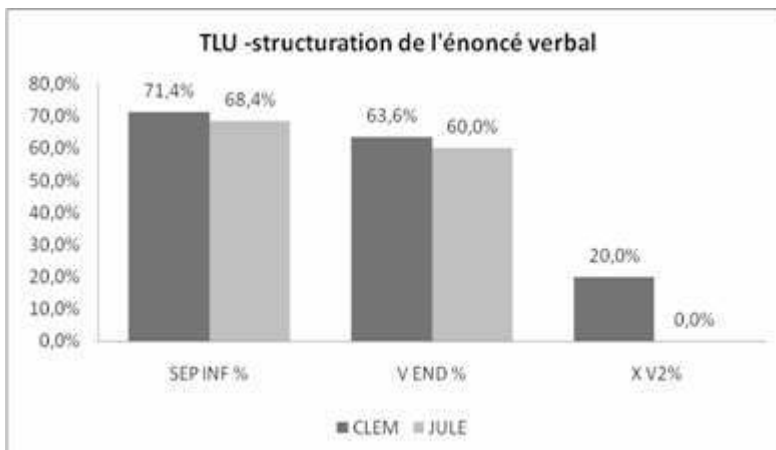


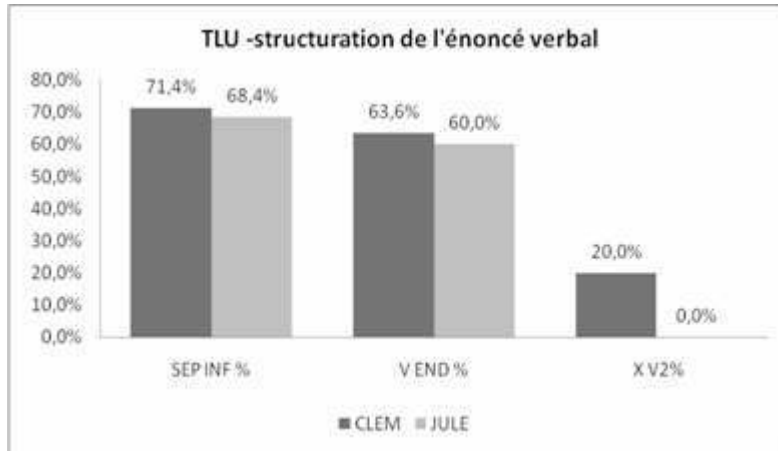
28 Si on compare les résultats qu'elles obtiennent, on retrouve les mêmes tendances que dans la comparaison des deux groupes, à savoir des formes du présent qui semblent bien en place chez CLEM avec des taux autour de 80 % et plus. On observe en effet chez JULE une moindre réalisation de formes conformes à la norme dans le cas de la morphologie flexionnelle au présent, en revanche pour les formes à valeur de passé, si l'écart demeure

significatif en ce qui concerne les formes strictement conformes, l'utilisation qu'elle fait de formes fonctionnelles se rapproche du taux obtenu par CLEM.



29 Les résultats individuels concernant le marquage du groupe nominal sont aussi intéressants dans les écarts qu'ils affichent. Les marques de l'indéfini *ein*, du masculin *-r* et surtout du datif présentent des TLU qui ne témoignent certes pas d'une acquisition mais qui sont de trois à cinq fois supérieurs à ceux de JULE ; dans 14 % des occasions obligatoires, CLEM marque également l'accusatif de façon conforme. C'est un résultat certes modeste mais significatif, dans la mesure où JULE ne marque pas l'accusatif alors qu'elle atteste de deux fois plus d'occasions de le marquer que CLEM.



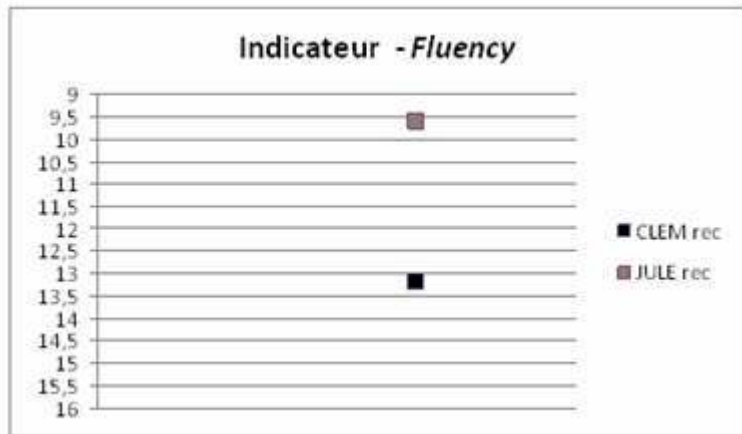


- 30 En ce qui concerne la structuration des énoncés verbaux, JULE emploie presque trois fois moins de subordonnées que CLEM mais avec un taux de correction pratiquement équivalent. Nous verrons en procédant à une analyse plus qualitative que ce résultat s'explique par l'utilisation que JULE fait de formules mémorisées dans le cas des subordonnées. Il est significatif d'observer une absence de réalisation en XV2 chez JULE qui témoigne d'une structuration informationnelle qui ne se démarque pas de celle de L1, en SVO, alors que la structuration de base du groupe verbal (SEP/INF) se réalise quant à elle de façon assez conforme à la norme.
- 31 Cette dernière remarque nous fait dire que Jule privilégie certainement la tâche à réaliser, en focalisant son attention sur la création de formes quand celles-ci ont une utilité fonctionnelle, comme dans le cas des formes à valeur de passé, de l'absence de marquage sur les pluriels indéfinis et les partitifs, ou encore dans la séparation des formes finies et non finies des verbes. En effet, la maîtrise de la structure régressive - considérée comme ordre de base des éléments - participe de la réussite communicative en instaurant des relations d'ordre sémantique entre les signifiés. JULE respecte en grande partie cette structuration du groupe verbal allemand, qui veut que l'on positionne les éléments non finis en dernière position, mais ne cherche pas à bouleverser la structure informationnelle de ces énoncés par l'ordre XV2.
- 32 CLEM quant à elle, présente un TLU relativement élevé en ce qui concerne la structuration de la subordonnée (elle produit deux fois plus de subordonnées que JULE) alors que si l'on se réfère au tableau des stades d'acquisition de Diehl *et al.*, il s'agit d'un stade avancé dans le développement des acquisitions grammaticales.
- 33 L'observation et la mise en parallèle de ces résultats semble indiquer que CLEM privilégie l'aspect normatif et la réutilisation de formes complexes « enseignées » alors que JULE semble privilégier la tâche en ne « forçant » pas la mise en œuvre de formes qui relèvent de stades plus avancés.
- 34 Nous avons ajouté une troisième mesure qui peut corroborer ces priorités distinctes. En calculant le nombre de silences, de répétitions de mots et d'auto-corrrections sur les tours de parole des apprenants on obtient un indicateur de fluidité (*fluency*) et cette dernière mesure renforce nos conclusions :

Tableau 4 : Comptage des silences, des répétitions et des autocorrections.

	CLEM rec	JULE rec
--	----------	----------

Durée rectifiée	1089 sec	909 sec
Silences / min.	9,53	7,06
Répétitions / min.	2,86	1,91
Autocorrections /min.	0,82	0,66
TOTAL	13,21	9,63



- 35 CLEM affiche plus d'hésitations, de silences, de répétitions et d'autocorrections que JULE et ses énoncés sont par conséquent beaucoup plus hachés et hésitants. Malgré le type de tâche proposé, des interactions orales de type conversationnel, CLEM semble accorder une plus grande priorité à la maîtrise des formes de la langue alors que JULE semble avoir investi le territoire de la tâche et privilégier la fluidité et l'efficacité du discours produit.

3. Conséquences d'une orientation normative

- 36 Une fois ce constat établi, on peut poser la question de l'incidence que peut avoir la mobilisation des ressources cognitives vers des priorités formelles et normatives. Avec la prise en compte de ces mesures (*accuracy - complexity - fluency*), nous nous plaçons dans la perspective de chercheurs tels que Robinson ou Skehan qui s'attachent à définir les priorités qui émergent dans les productions langagières en L2. En effet, Peter Skehan, s'appuyant notamment sur les travaux de Van Patten rappelle que les processus de traitement en jeu dans la production langagière ne permettent pas de porter une égale attention au sens et aux formes.

« Learners need to access both encyclopedic knowledge and L2 knowledge from their long term memories and hold these in short term memory in order to construct messages that represent their meaning intentions and that are pragmatically appropriate and grammatically correct. This task is extremely demanding, especially in online production (for example, free conversation) where the time available for planning is restricted. Not surprisingly, learners seek to simplify the burden on their working memories by giving priority either to the content of their messages or to linguistic norms, depending on context and orientation. » (Ellis, Barkhuisen 2005 : 141)

- 37 On peut observer ces priorités à travers deux extraits des productions narratives de JULE et CLEM : JULE résume dans ses grandes lignes le film *Slum Dog Millionaire* et CLEM le roman *Jane Eyre*.
- 38 On voit que JULE construit deux subordonnées, mais sans positionner le verbe fléchi en position finale ; elle conserve la structure informationnelle de sa L1, l'ordre SVO. CLEM en revanche construit deux subordonnées relatives (qui ont été abordées en classe peu de temps auparavant) et dans lesquelles l'ordre V END est respecté.
86. JULE : das war eine Kid *non* eine ++ (ein Kind) ein Kinder *non* (ein Kind ja) ein Kind er hat er + woll-te Millionär gewesen spielen und er hat viel Geld + gewinnen (hmhm) er will und **die Polizei** +++ **glaube, dass er hatte ++ er HATTE+++ er hatte *tricher*** (ah er hat gelogen) gelogen und er die Kind sa++ wir sehen der Kind wenn er junger war (hmhm) und wir + **wir ++ wir sehen warum er KENNTE die Antworten**
 [it was a kid *non* a kids *non* a child he has who wanted Millionaire been play and he has a lot of money win and he **wants and the police think that he has he has *tricher*** () and we see the child when he younger was and **we see why he knew the answer**]
126. CLEM : +++ ich habe gelernt ein ein Bücher **ein Bücher die der Jane Eyre HEIßT** (ja) für den Französisch (hmhm) und es ist eine **eine kleine Mädchen die + die + bei bei bei ihrer+ Kus Kusine (hmhm) WHONT** und + sie +sie +sie +++ sie liebe nicht + i +er sie liebe nicht sie
127. ENQ : wer liebt nicht wen ↑
 [I have learned a books **a books which Jane Eyre called is** for the French and this is a **a little girl who, who at her cosine lives** and she she she don't love he she don't love she]
- 39 L'observation du contenu informatif des tours de parole laisse cependant apparaître des différences majeures entre les deux productions. CLEM se contente de transmettre deux informations sur la jeune fille (elle vit chez sa cousine et ne l'aime pas) et en se limitant à un seul point de vue (celui de la jeune fille) et en restant dans un présent de narration. JULE introduit quant à elle cinq informations sur l'enfant (il a joué à un jeu, il a gagné beaucoup d'argent, on pense qu'il a triché, on voit son passé, on comprend sa réussite), elle se place dans trois perspectives différentes : celle de l'enfant, de la police, du spectateur et réussit à dessiner deux plans temporels différents dans le passé.
- 40 Nous ne pouvons établir sur la base d'un seul exemple que l'attention portée à la position finale des verbes affecte le contenu informatif transmis, mais nous relevons ici des divergences qui nous semblent assez significatives pour être soulignées.
- 41 Deux exemples méritent également d'être analysés de plus près car ils illustrent des traitements différents pour une même expression temporelle.
68. CLEM : ich + ich bin nach Argentina gewohnen ++ ich ich habe (ja ↑) ich habe in Argentina gewohnen (ah ja) zwei Jahre
69. ENQ : wann war das
70. CLEM : ++ wann ich + sieben Jahre alt habe +
 [- I am to Argentina lived+++ I have in Argentina lived two years
 - when was that
 - when I seven years old have]
86. JULE : wir sehen der Kind **wenn er junger war** (hmhm) und wir + wir ++ wir sehen warum er kennte die Antworten
 [we see the child when he younger was und we see why he knew the answer]
- 42 CLEM a passé quelques années en Argentine ; en réponse à la question « *quand ?* », elle construit une réponse analysée et privilégie un fonctionnement *rule-based* (Skehan 1998)

afin de placer le verbe en position finale mais cette procédure semble affecter tous les autres paramètres formels : le choix du subordonnant (*wann* au lieu de *als* ou *wenn*), le marquage temporel (présent au lieu de passé) mais surtout l'expression de l'âge (*ich habe* au lieu de *ich bin / ich war*). Pour exprimer la même idée JULE utilise une formule non analysée, qu'on peut identifier comme un « chunk » car on la retrouve sous la même forme un peu plus loin dans le récit. Ce recours au système *exemplar-based* (Skehan 1998) lui permet non seulement une exécution plus rapide mais également une correction plus grande.

- 43 Il semblerait qu'il n'y ait pas simplement tension entre des objectifs formels ou communicatifs mais aussi conflit au niveau formel entre la (re)production de formes « enseignées » dans le cadre de la classe de langue et qui relèvent de stades IV ou V - comme la structuration des subordonnées - et la production d'autres formes qui relèvent de stades antérieurs. C'est ce que semblent confirmer d'autres exemples chez d'autres sujets du Groupe 1 :

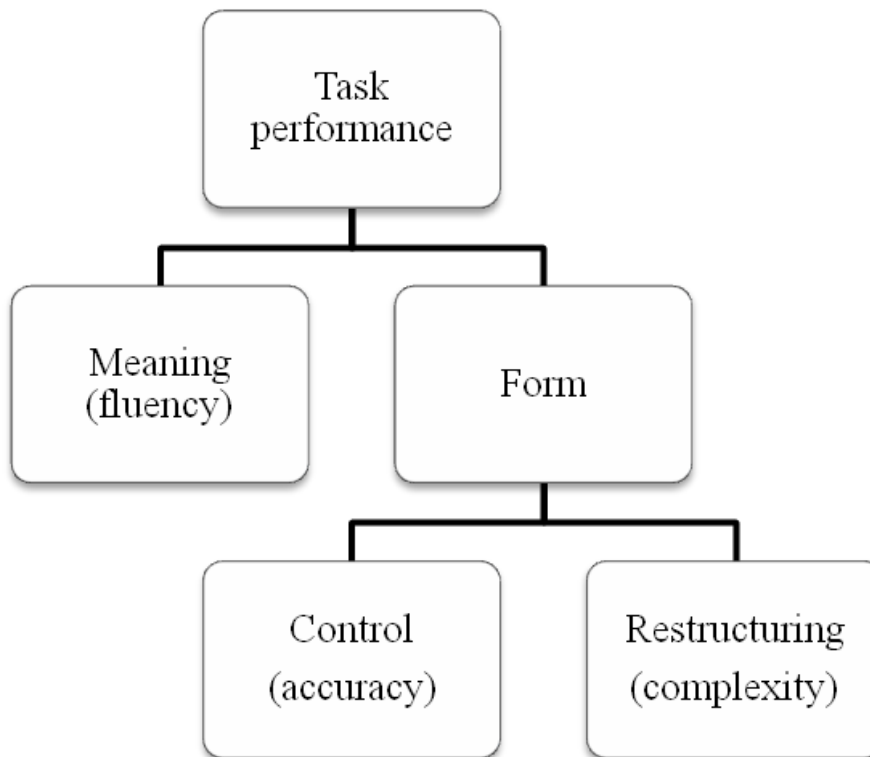
34. ADA : und ++ weil ich **habe** / weil ich eine klein Liste +gemacht **hat**
[because I have / because I a little list done have]

- 44 ADA procède à une autocorrection afin de rectifier la position du verbe initialement placé après le sujet alors que *weil* requiert un placement final. Mais avec ce déplacement, l'accord du sujet avec la forme verbale fléchie ne se réalise plus de façon conforme alors qu'il s'agit d'une forme verbale très fréquente. Cet exemple est d'autant plus intéressant qu'il illustre un déplacement verbal totalement normatif dans la mesure où, à l'oral, dans ce cas précis, l'usage aurait toléré une construction de type SVO après *weil*.

146. MARI : sie sagen was sie in ihre Ferien **machen** / **haben** gemacht
[they say what they during the holiday **do** / **have** done]

- 45 Dans ce nouvel exemple, une autre autocorrection intervient par souci de pertinence communicative (une forme verbale au passé est substituée à la forme au présent moins pertinente), mais contrairement à l'exemple précédent, cette fois la focalisation sur un aspect formel plus communicatif semble « annuler » l'attention portée à la position de l'élément fléchi.
- 46 Peter Skehan affirme qu'une focalisation sur les formes linguistiques se fait aux dépens de l'attention accordée aux contenus véhiculés et il précise que, dans une situation où rien ne requiert ou n'impose une attention particulière à la forme, l'attention sera focalisée sur le sens (Skehan 2001 : 189). On peut parler selon lui de tension entre la correction des énoncés et la fluidité du discours, ce qui le conduit à élaborer un modèle qui illustre les différentes dimensions de la performance communicative en fonction de différentes priorités attentionnelles.

Figure 1 : *Trois dimensions de la performance* – Skehan 1998 (Cité dans Ellis et Barkuisen 2005 : 143)



- 47 Skehan distingue dans la priorité accordée aux formes ce qui relève du contrôle et ce qui relève de la restructuration, ce seraient ces deux aspects qui entreraient en conflit dans le traitement des subordonnées en allemand tel que nous venons de le décrire.

Conclusion

- 48 Il ne s'agit pas pour nous d'arriver à des conclusions généralisantes et de conclure que tous les apprenants de Groupe 1 se caractérisent par une orientation normative. A un contexte donné ne correspondent pas nécessairement une attitude et une orientation. Daniel Véronique rappelle en effet :

« (...) tantôt l'alloglotte est « intégré » dans des réseaux de communication malgré son déficit linguistique alors qu'en d'autres circonstances communicatives, de lui-même ou par le fait du réseau, il se trouve placé en position d'« extériorité » (la posture d'apprenant constituant l'une des figures de cette extériorité). Ces positionnements se jouent au fil des activités sociales et communicatives, au gré des activités de catégorisation qui s'y déroulent. » (Véronique 1994 : 113)

- 49 La prise en compte d'éléments contextuels nous permet de poser que certains des sujets de notre corpus pourraient privilégier le statut d'apprenant par rapport à celui de locuteur et produire des formes :
- qui correspondent avant tout aux attentes de l'enseignant (conformément au contrat didactique instauré dans la classe de langue),
 - qui correspondent à des contenus enseignés dans le cadre de la classe de langue,
 - et qui répondent plus à des exigences plus normatives que réellement communicatives.

- 50 Leur compétence grammaticale est ainsi à ramener à une situation de communication qu'ils peuvent interpréter différemment que d'autres sujets, qui eux, se positionneront plus comme locuteurs.
- 51 Cette mise en perspective nous invite à la prudence quant à l'interprétation qu'on peut donner de certaines données chiffrées – celles-ci ne peuvent en effet attester d'une compétence que rapportée à un contexte d'usage identifié.
- 52 Elle nous invite également à trouver un équilibre dans les tâches d'apprentissage entre ce qui relève de la réalisation pure et simple de la tâche (sa réussite communicative) et ce qui dépend de la mise en forme de la langue (son degré de conformité à la LC). En effet, l'apprentissage ne découle pas automatiquement de la communication (Bange 1992) ; d'un autre côté des exigences formelles trop éloignées d'un stade de développement atteint, surcharge les capacités de traitement et est susceptible d'entraver les processus acquisitionnels. Tenir compte des interactions entre cognition, apprentissage et communication suppose de mettre en accord les dispositifs d'apprentissage et le travail cognitif des apprenants (Bange 2005), de prendre en compte les apports de la Recherche en Acquisition des Langues (RAL) quant à l'existence de stades d'acquisition et de doser les exigences formelles par rapport aux différentes tâches proposées et non en référence à un programme grammatical préétabli.
- « Injecting a concern for language form without compromising the communicative nature of the task. » (Skehan, Foster 2001 : 184)

BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, P. (1992) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». In : *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 1, pp. 53-85.
- BANGE, P. (en coll. avec CAROL, R. et GRIGGS, P.) (2005) : *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. L'Harmattan, Paris.
- BOOIJT, G. (1996) : « Inherent versus contextual inflection and the split morphology hypothesis. » In: BOOIJT, G. et al. (eds.): *Yearbook of Morphology*, pp. 1-16.
- BÖRNER, W. und VOGEL, K. (Hsg.) (2002) : *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- DIEHL, E., CHRISTEN, H., LEUENBERGER, S., PELVAT, I. und STUDER, T. (2000) : *Grammatikunterricht – Alles für der Katz ? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen : Niemeyer, RGL 220.
- ELLIS, R. and BARKHUIZEN, G. (2005): *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- PEKAREK-DOEHLER, S. (2006) : « 'CA for SLA' : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. » In : *Revue française de linguistique appliquée*. vol. XI-2
- PORQUIER, R. et PY B. (2006) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier, Paris.
- PY, B. (2000) : « La construction interactive de la norme comme pratique et représentation. » In : *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 12, pp. 77-97.

- PY, B. (1993) : « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. » In: *AILE* n° 2, pp. 9-24.
- RANDALL, M. (2007): *Memory, Psychology and Second Language Learning*. John Benjamins.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to Second Language Learning*. Cambridge, CUP.
- SKEHAN, P. and FOSTER, P. (2001): « Cognition and tasks. » In: Robinson, P.: *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, pp. 183-205.
- VÉRONIQUE, D. (1994) : « Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques. » In : *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 4, pp. 108-130.

NOTES

1. Dorénavant LE ou L2.
2. Il s'agit d'apprenants en milieu institutionnel, plus précisément d'élèves de 3^{ème} scolarisés dans l'enseignement public secondaire en France.
3. *Obligatory occasion analysis* : il s'agit d'examiner avec quel degré de correction les apprenants font usage de certaines formes grammaticales en comparant les formes qu'ils emploient dans certaines occurrences à ce que serait un usage conforme à la norme de L2 dans ces mêmes occurrences.
4. *Target-like use analysis*: $n \text{ correct suppliance in contexts} / (n \text{ obligatory contexts} + n \text{ suppliance in non-obligatory contexts}) \times 100 = \text{per cent accuracy}$. Cité dans : Ellis, Barkhuisen 2005 : 80.
5. On peut trouver un résumé des conclusions de cette étude dans : Börner, Vogel 2002 : 143-163.
6. Voir notamment le projet ZISA « *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* » mené dans les années 80.
7. Nous conservons ici le terme (Inversion) pour désigner le fait de placer un élément autre que le sujet en première position devant le verbe fléchi. Cependant nous sommes conscients cette appellation est inappropriée pour décrire les phénomènes syntaxiques de l'allemand. Nous désignerons plus loin cette procédure par X V2.
8. Nous entendons par là des formes qui ont fait l'objet d'une présentation, d'une explicitation et d'une manipulation en classe de langue.
9. C'est nous qui soulignons.

RÉSUMÉS

L'adoption récente de l'approche actionnelle dans le domaine de l'enseignement des langues en France a conduit depuis peu à une redéfinition de l'objet d'apprentissage : il est aujourd'hui question de mesurer la compétence de communication en langue étrangère (L2), or cette compétence recouvre bien plus que la production d'énoncés corrects en référence à la norme du système. L'apprenant lui-même, mis en situation de réaliser des tâches communicatives, accède ainsi au statut de locuteur à part entière, dont l'objectif n'est alors pas d'apprendre des formes de la langue cible mais de voir aboutir son action langagière. Dans cette contribution, nous nous proposons d'analyser les aspects formels repérés dans des interactions exolingues d'apprenants peu avancés en les rapportant au contexte de production des données. En effet, si les choix

formels observables dépendent de l'interlangue du locuteur/apprenant, ils témoignent aussi de l'interprétation que ce dernier se fait de la situation de communication dans laquelle il est engagé – se trouvent ainsi convoqués le contexte global, le statut endossé par chacun des participants à l'interaction et l'orientation de l'apprenant face à sa propre production verbale.

Recently adopted in the second language learning methodologies in France, the action-based approach and its associated tasks lead to a new definition of the object supposed to be taught: if the foreign language was once conceived as a normative system, communicative competence cannot be reduced to the production of correct utterances. Which are the consequences for the learner at a lower level to be now considered as a L2 speaker in authentic social communicative situations? The aim of this contribution is to replace the formal aspects of learners' interactions in L2 in the context in which these samples have been collected. On the one hand, the formal options observed can reflect the current state of the learners' interlanguage, but on the other hand, they can also depend on the interpretation of situational elements – the external context, the speakers' status, and the learners' orientation towards their own language production.

INDEX

Keywords : second language acquisition, communicational competence, interaction in L2, attention, learner's orientation

Mots-clés : acquisition de L2, compétence de communication, interaction exolingue, priorités attentionnelles, orientation

AUTEUR

CATHERINE FELCE

Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle