

Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

12 | 2000

Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères

La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation

Bernard Py



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1464>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2000

Pagination : 77-97

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Bernard Py, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1464>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation

Bernard Py

- 1 Dans un article publié ici même il y a quelques années (Py, 1993), nous avons proposé d'établir une distinction entre d'une part l'organisation de l'interlangue sous la forme d'un système idiosyncrasique, relativement autonome par rapport aux langues de référence (L1 et L2), et d'autre part le réglage de la distance (éventuellement nulle) entre cette interlangue et la langue cible. Cette distinction devait permettre de caractériser théoriquement deux types d'apprenants bien attestés empiriquement : ceux qui développent une interlangue les rendant capables de produire une quantité parfois impressionnante d'énoncés, mais en restant toutefois relativement incompréhensibles pour les natifs de la langue cible, sinon pour leurs interlocuteurs habituels ; et ceux qui, dotés d'une interlangue même élémentaire et peu structurée, parviennent cependant à se faire comprendre de leurs interlocuteurs natifs avec une certaine facilité. Autrement dit, nous proposons de dissocier, de manière certes provisoire et partielle, la construction du système de l'interlangue et l'application des normes de la langue cible. Nous avons essayé de montrer comment système et norme se combinaient avec un troisième pôle, celui de la tâche verbale, esquissant ainsi ce que nous proposons d'appeler territoire de l'apprenant. La distinction entre système et norme nous paraît présenter un avantage méthodologique particulier, en ce sens qu'elle rend compte d'une certaine marge de liberté de l'apprenant dans la construction de son identité bilingue, ceci en préservant certaines particularités de son interlangue pour en faire des sortes de marqueurs ou d'indicateurs sociolinguistiques. C'est ainsi qu'en Suisse romande par exemple un locuteur alémanique peut afficher son origine en produisant des erreurs reconnues comme typiques des Alémaniques¹ et demander ainsi à être catégorisé justement comme Alémanique plutôt que comme Romand. Au point que l'on peut se demander si parfois la langue cible n'est pas pour lui une variété 'alémanique' de français. Du point de vue de la communication, cette catégorisation peut impliquer des avantages (par exemple le droit à une tolérance

langagière, ou à une certaine ignorance de la ‘mémoire collective’ du groupe), mais aussi quelques inconvénients (par exemple l’application d’hétérostéréotypes pas toujours flatteurs...). Dans le présent article, nous allons centrer notre attention sur le pôle de la norme. Nous nous limiterons cependant à quelques considérations sur la transmission de cette norme dans des interactions verbales et sur certaines des représentations de la langue et de son apprentissage qui sont associées à ces processus.

- 2 La distinction entre système et norme s’appuie aussi sur des arguments théoriques. C’est ainsi que Coseriu (1967) développe la dichotomie saussurienne langue/parole, et distingue trois termes : le système, la norme et la parole. Le système est pour lui un dispositif abstrait qui fournit les oppositions indispensables à la production d’un ensemble indéfini de formes ou d’expressions, dont une partie seulement sont acceptées socialement et constituent la norme. Ces formes et expressions sont disponibles comme modèles dans le répertoire des membres d’une communauté donnée. De ce point de vue, on peut dire que deux voies se présentent théoriquement à l’apprenant : la mémorisation d’un nombre suffisant de modèles, c’est-à-dire d’expressions préconstruites, adaptées à différentes intentions de communication et contextes ; ou l’élaboration par inférence d’un dispositif de règles ou de procédures de dérivation qui vont lui permettre d’inventer des solutions à ses problèmes de formulation. La première voie met l’accent sur l’apprentissage d’une norme (c’est-à-dire d’une liste d’expressions attestées dans le parler des interlocuteurs natifs de l’apprenant), la seconde voie sur la construction d’un système (c’est-à-dire d’un ensemble de règles dont l’adéquation est encore sujette à caution)² Nous retrouvons la distinction que nous rappelions ci-dessus. Bien entendu, ces deux voies entretiennent des complémentarités essentielles, car il n’y a pas de norme sans ébauche de système, ni de système sans ébauche de norme³. L’apprenant élabore un système à partir d’un contact avec des échantillons plus ou moins représentatifs de la norme. Et l’apprentissage d’expressions préconstruites s’appuie sur des ressources qui sont en partie de nature systématique (par exemple des schémas syntaxiques, des réseaux lexicaux, ou encore des oppositions phonologiques). Par ailleurs, l’apprenant lui-même n’est guère en mesure de distinguer système et norme : ce qu’il perçoit, c’est globalement l’existence de différences formelles entre la parole de ses interlocuteurs natifs et la sienne. Une fois identifiées comme telles, ces différences font l’objet d’évaluations sociales diverses (l’évaluation didactique étant un cas particulier).
- 3 En fait tout apprenant emprunte alternativement les deux voies, avec pourtant des préférences personnelles ou des encouragements pédagogiques pour l’une ou l’autre. Toutefois la distinction comme telle nous semble importante aussi bien pratiquement que théoriquement. Elle fonde notamment la notion d’erreur, au sens de Corder, c’est-à-dire l’existence de cette fameuse catégorie de formes inacceptables (ou plutôt inacceptées...) par les interlocuteurs natifs de l’apprenant, bien que conformes à l’interlangue de ce dernier. Elle fonde aussi en partie les interventions d’hétérocorrection, ou d’évaluation, que l’on trouve souvent et surtout dans les interactions exolingues, et qui font apparaître la dimension proprement sociale de l’appropriation.
- 4 La confrontation à une norme qu’on a le sentiment d’enfreindre fait partie de l’expérience fondamentale de tout apprenant, et joue un rôle sans doute déterminant. La norme est le pôle magnétique de l’apprentissage : elle permet à l’apprenant de s’orienter, tout en lui laissant la liberté de choisir un autre but qu’un respect scrupuleux à son égard. Elle est un des ressorts qui assurent l’évolution de l’interlangue vers la langue cible, donc l’apprentissage. L’affaiblissement de ce ressort, voire sa disparition, provoque des

phénomènes de fossilisation ou de pidginisation. Son action est étroitement liée à l'existence d'un processus conversationnel de convergence, processus (facultatif) qui conduit les interlocuteurs vers un consensus sur les moyens linguistiques appropriés et légitimes hic et nunc. C'est dans cette perspective que nous abordons ici le rôle de la norme.

- 5 Nous allons nous intéresser aux manifestations en temps réel ou différé de ce réglage de la distance entre interlangue et langue cible, c'est-à-dire à la présence de la norme dans les activités d'apprentissage de la langue seconde. Nous commencerons par préciser les points suivants :
- 6 – Il convient de distinguer entre la norme comme processus et la norme comme résultat de ce processus. Le processus est une activité dialogique qui institue une expression en objet d'évaluation ou de correction, dans le but non pas d'améliorer l'intercompréhension, mais de rendre visible une certaine distance entre l'expression en question et la norme telle que se la représente l'énonciateur⁴
- 7 – Les processus normatifs apparaissent ainsi dans des interactions verbales entre des interlocuteurs autorisés et non-autorisés. Quant aux représentations de la norme, elles sont non seulement présupposées par les processus normatifs, mais aussi produites par eux. Et leurs auteurs ne font pas toujours ce qu'ils disent ou pensent faire, et font parfois des choses qu'ils ne pensent ni ne disent faire. Ces représentations peuvent donc être appréhendées dans deux lieux différents : des discours sur la norme (temps différé), et des interactions où s'effectuent des processus normatifs (temps réel).
- 8 – Les processus de correction (surtout normatifs) dépendent fortement de la réalisation de certaines conditions rituelles, notamment de l'existence éventuelle d'un contrat didactique. Ces conditions sont en principe associées à des contextes sociaux et institutionnels bien déterminés.
- 9 Idéalement, il faudrait suivre des apprenants (ou leurs interlocuteurs natifs) à travers différentes activités verbales de manière à disposer de données sur les processus et les représentations de mêmes personnes placées dans des contextes variables avec des interlocuteurs différents. Cet idéal n'est malheureusement pas à notre portée, et nous mettrons ici sur un même pied des énoncés produits par des sujets différents. Nous emprunterons nos données à trois groupes de corpus : interactions entre apprenants et natifs, interactions entre orthophonistes et patients, débats entre enseignants autour du thème du bilinguisme et de l'enseignement bilingue. Enseignants et orthophonistes sont en quelque sorte des professionnels de la norme, en ce sens que leur métier consiste en partie à évaluer et à corriger, et que l'activation de ce rôle social dans des interactions avec des partenaires novices⁵ entraîne (sauf décision contraire) l'établissement implicite d'un contrat didactique. Cette circonstance ouvre la voie à une mise en relation prudente de quelques processus normatifs et de représentations de la norme et de la correction.
- 10 Comme l'ont montré par exemple Gülich (1986) ou Kotschi (1986), les interactions exolingues comportent de nombreuses expressions d'évaluation normative. Nous ajouterons que la présence de telles expressions est une implication pratique de la définition même de l'exolinguisme tel que nous l'entendons, définition qui stipule qu'il n'y a exolinguisme à proprement parler que si les différences entre les répertoires verbaux respectifs des interlocuteurs sont traitées comme telles. Lorsque cette condition se combine avec des rôles d'enseignant de la langue ou d'orthophoniste, l'occurrence de processus normatifs est en effet hautement probable.⁶ Nous ne nous intéresserons

cependant ici qu'aux séquences évaluatives ayant manifestement pour objet premier une différence entre un énoncé présent dans le contexte et la norme qu'il enfreint, et ceci dans le cadre d'un projet didactique d'apprentissage ou d'aménagement de la langue de l'interaction.

- 11 Contrairement aux apparences, les processus normatifs dont il est question ici sont différents des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) que nous avons étudiées ailleurs⁷, même si ces deux types de séquence se rejoignent parfois comme nous le verrons ci-dessous. S'il y a bien dans les deux cas transmission in situ d'informations linguistiques, et si dans les deux cas ces informations peuvent être attribuées à la norme autant qu'au système, les séquences d'évaluation normative (que nous désignerons dorénavant par SEN) ne comportent pas de sollicitation directe d'aide à la formulation. Le locuteur novice ne dessine pas, comme dans les SPA, le contour d'une lacune dans son interlangue. C'est l'expert qui prend l'initiative de censurer une expression énoncée par le locuteur novice, et cette censure prend la forme de l'énonciation d'une expression de remplacement. Alors que, dans la SPA, l'apprenant a pour objectif manifeste de compléter son répertoire verbal, dans la SEN il y a simple pression extérieure exercée par le locuteur expert sur ce répertoire. Cette différence explique que, dans les SEN que nous avons examinées, il est rare que le locuteur novice opère une reprise explicite de l'expression de remplacement⁸. En fait, contrairement aux SPA, les SEN ne se définissent pas comme ensemble de traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage. Elles manifestent plutôt un projet d'enseignement de la part de l'expert, en ce sens que ce dernier s'efforce de guider les performances du locuteur novice dans la direction de ce qu'il considère comme la norme. On observe ces caractéristiques dans l'exemple suivant⁹ :

12 On s'assoit sur des bâtons

- 13 1A qu'est-ce que tu es en train de mettre'
 2E le bâton,
 3A pour faire quoi'
 4E pour euh/s'assar dans le cirque,
 5A pour s'asseoir dans le cirque on s'assoit sur des bâtons'
 6E et des bancs

- 14 Grâce à ces SEN, l'expert balise l'espace verbal de son interlocuteur. Il trace une frontière entre les expressions acceptables et les autres. Par exemple, dans la même interaction, on trouve la séquence suivante :

15 Des grands comme ça

- 16 1E y a encore un des rands co ça'
 2A non y en a plus là

- 17 En renonçant ici à initier une SEN, A accorde de facto une légitimité à l'énoncé de E. Il établit une frontière entre les expressions acceptables et les autres. Cette frontière peut être fondée sur des critères formels (nature de l'infraction à la norme) ou interactionnels (contexte d'occurrence de l'infraction, représentation que l'expert se fait du locuteur novice et de sa compétence), ou sans doute aussi être laissée au hasard¹⁰. Dans l'exemple Des grands comme ça il s'agit manifestement d'une tolérance occasionnelle, probablement d'un renoncement temporaire à focaliser sur la forme. D'ailleurs un peu plus loin une séquence analogue fait l'objet d'une correction :

18 C'est comme ça

- 19 1E C'est co ça maintenant
2A c'est comme ça'
3E ouais
- 20 Les SEN que nous avons observées jusqu'ici sont clairement différentes des SPA. Néanmoins, comme nous l'avons suggéré ci-dessus, la frontière est loin d'être infranchissable et les deux types de séquences sont parfois très proches, comme dans l'exemple suivant¹¹:
- 21 Un monsieur il chante
- 22 1L à qui tu demandes
2G un monsieur il chante
L un monsieur qui chante
4G qui chante
- 23 La reprise de la correction en 4G est un trait caractéristique des SPA. Au projet d'enseignement de L semble faire écho un projet d'apprentissage chez G, attesté au tour 4. Nous sommes en présence d'une forme mixte entre SEN et SPA. Il faut préciser à ce sujet que G est un enfant alloglotte, qu'il se trouve en phase avancée d'apprentissage du français, et qu'il est vraisemblablement rompu aux techniques conversationnelles exolingues du genre SPA.
- 24 Dans les exemples que nous avons examinés jusqu'ici, la correction 'répare' l'expression même dont elle conteste implicitement la forme, et se présente ainsi comme la solution correcte. Elle peut cependant s'en éloigner plus ou moins, comme dans les deux exemples suivants¹² :
- 25 Mettre derrière
- 26 1E core merk derrière
2A tu veux en mettre derrière'mhm comme dans le vrai cirque
- 27 Les petites barrières
- 28 A [...] qu'est-ce que tu as envie de mettre
E de mer les petits barrières
A tu mets les barrières/d'accord// tu mets des barrières
- 29 Dans les deux derniers exemples, la correction ne prend pas directement pour cible l'énoncé du locuteur novice, mais enchâsse l'expression qu'elle corrige dans un nouveau contexte¹³. La distance entre les énoncés respectifs de A et E est plus grande dans Les petites barrières dans la mesure où la forme que A propose n'est pas destinée à remplacer littéralement celle qui a été énoncée par E, mais à apporter une contribution à la constitution ou à la restauration d'un paradigme déficient dans la compétence de E. Ce procédé de la correction indirecte atténue le danger que la réparation représente toujours pour la face du partenaire, même quand il y a contrat didactique. Il propose aussi au locuteur novice d'effectuer un calcul qui l'engagera (s'il en saisit l'occasion) dans des manipulations formelles du même genre que celles que l'on trouve dans les SPA (décontextualisation et recontextualisation). Comme on l'a souvent relevé, il y a de bonnes raisons de supposer que de telles manipulations sont associées à des processus d'apprentissage. Mais ici l'expert se contente de créer des occasions et il ne pousse pas ouvertement son interlocuteur vers la réalisation de ces manipulations. On retrouve une caractéristique générale des relations entre discours et apprentissage : le discours n'agit

probablement jamais de manière directe sur l'apprentissage, mais il fournit des occasions et des séquences dont l'apprenant ne saurait se passer.

- 30 Certaines SEN comportent même une ébauche de conceptualisation, c'est-à-dire un pas vers une explicitation des raisons qui justifient l'intervention¹⁴. C'est le cas de l'exemple suivant.
- 31 Un seul monsieur
- 32 1A alors/tu mets qui
2E monsieur
3A un monsieur'/un seul'
4E ouais
- 33 La seconde partie de l'énoncé 3A (un seul') souligne indirectement l'indétermination quantitative de la première (monsieur). Elle met en évidence un des rôles sémantiques que A attribue à l'article dont elle corrige l'absence dans le tour précédent. Cette ébauche de conceptualisation est probablement liée étroitement à la définition didactique du contexte, et répond à un souci du locuteur expert d'agir sur la compétence de son partenaire.
- 34 Dans tous les exemples précédents, le patient enfrenait incontestablement une norme qui coïncidait avec le système même du français. Dans l'exemple qui suit, c'est le choix d'une variété au sein d'un ensemble de formes possibles qui est contesté :
- 35 Y a tout plein de monde
- 36 1E y a tout plein de monde hein'
2A c'est plein de monde hein/le cirque il est plein/pour la représentation
- 37 L'orthophoniste se fait ici l'avocate d'une variété qu'elle juge probablement plus acceptable que celle de son patient. Elle opère un choix parmi plusieurs possibilités de normes offertes par le système et toutes pratiquées par certains usagers dans certains contextes. Ou du moins elle complète la norme suivie par E en lui opposant une autre norme qui lui fait concurrence. Son intervention prend ainsi une dimension sociale qui était absente des exemples antérieurs. Elle renvoie à une représentation d'elle-même, de la langue, de son patient et de son propre rôle dans l'interaction.
- 38 Il est parfois difficile de distinguer entre corrections portant sur une forme linguistique et corrections portant sur le référent. C'est le cas dans l'exemple suivant : il est impossible de savoir avec certitude s'il s'agit d'une erreur phonologique ou d'une confusion dans le nom du personnage.
- 39 Merlin le chanteur
- 40 T mais à à l'école et ben on on on on sur des cartes on a mer merlin le chanteur
L ah vous avez merlin l'enchanteur ah ben super
- 41 On trouve également des SEN dans des interactions entre apprenants. Il faut distinguer deux cas : dans le premier, un des apprenants prend le rôle de natif ; on retrouve alors la situation exolingue traditionnelle. Dans le second cas, tous les participants conservent leur statut d'apprenants. Les interactions prennent alors place dans un cadre différent : il ne s'agit plus d'induire un rapprochement de l'apprenant vers une norme extérieure dont la légitimité repose sur l'expertise d'un participant, mais d'entreprendre une recherche commune de la norme appropriée. Dans l'exemple suivant¹⁵, deux étudiantes germanophones du français tentent de mettre de l'ordre dans l'utilisation des prépositions de lieu dans et sur.

42 Sur les rues

43 1S [...] chez toi à Zurich et chez moi Sud d'Allemagne la vie est un peu plus dans la maison peut-être dans les bars mais pas dans la rue c'est un peu tu ne penses pas qu'il y a beaucoup de vie sur la rue ici

2V tu crois [] qu'on vit ici plus [sur les rues

3S [oui] [dans la rue

44 S hésite entre les deux prépositions, mais elle semble exercer une pression sur son interlocutrice lorsque celle-ci dit sur la rue (chevauchement entre sur la rue et dans la rue). On retrouve sous une forme différente une des fonctions des SEN, à savoir la sélection d'une expression aux dépens d'une autre expression concurrente. Dans l'exemple Y a tout plein de monde il s'agissait de variantes internes au système du français, alors que dans l'exemple Sur les rues il s'agit de variantes internes à l'interlangue de S.

45 L'exemple suivant va dans le même sens.

46 Maillots de bain

47 1R aux États-Unis on ne baigne pas sans sans sans les sans les

2S oui c'est très on ne peut pas changer

3J sans maillots de bain

4R sans les maillots de bain

48 Il illustre un processus de coopération dans la construction d'un syntagme nominal : R (étudiante anglophone) dessine les contours d'une case vide, J (étudiante chinoise) remplit la case et R reprend l'apport de J en le corrigeant. Correction inappropriée d'ailleurs du point de vue du français, justifiée néanmoins aux yeux de l'étudiante R, qui s'appuie probablement sur la représentation qu'elle se fait des erreurs typiques de ses camarades chinois (ici l'oubli de l'article).

49 Les représentations de la norme et de l'apprenant (ou du patient) jouent un rôle central dans les SEN. Représentations et comportements conversationnels sont interdépendants. En effet les SEN sont en partie des rituels acquis et automatisés par les enseignants et autres experts au cours de leur propre expérience et éducation langagières (notamment comme enfants et élèves) et dans leur formation professionnelle. Dans ce cas les représentations sont construites par ces comportements et leur servent de justification a posteriori. Mais inversement les SEN découlent aussi de ces représentations dans la mesure où ces dernières interviennent dans le guidage des comportements d'expertise. C'est ainsi par exemple que les questions que se posent les enseignants sur les relations entre communication et correction orientent certainement leurs comportements. Les représentations jouent de cette façon un rôle d'intermédiaire entre les pratiques et la formation, sous forme de cours ou de lectures. Jusqu'ici nous avons centré notre attention sur les SEN comme séquences conversationnelles. Nous allons nous intéresser maintenant aux représentations associées aux SEN.

50 Les données dont nous disposons sont tirées de débats au sein de petits groupes d'enseignants de langues étrangères, débats que nous avons suscités et recueillis dans le cadre d'une recherche¹⁶ portant sur les représentations sociales du bilinguisme. Bien que les participants à ces débats ne soient pas les mêmes personnes que les experts des exemples précédents et qu'ils exercent en partie des métiers différents, on peut supputer que, en tant que professionnels de l'évaluation et de l'intervention linguistique, ils se situent néanmoins dans le même monde culturel et qu'ils partagent probablement dans

une large mesure les mêmes représentations de la norme et de la correction et une même culture de la communication. Les séquences que nous avons retenues ici portent incidemment sur la norme scolaire, qui n'est pas considérée comme un objet de discussion en soi, mais qui est abordée à travers des thèmes plus pratiques tels que les relations entre L1 et L2 dans l'enseignement par immersion, ou le rôle de la correction dans la classe de langue. Ces thèmes permettent de cristalliser et de faire apparaître des représentations normatives plus générales, comme le montrent d'ailleurs les exemples que nous allons commenter ci-dessous. Le contexte discursif où apparaissent ces représentations fait de celles-ci des objets de discours négociés et construits collectivement dans le cadre de processus argumentatifs qui assurent une structuration minimale tout en les soumettant à des contraintes énonciatives évidentes.

51 Dans l'exemple suivant, une enseignante elle-même bilingue, L, explique à un enquêteur, Q, comment elle se représente le 'mélange' des langues :

52 Vivre dangereusement

53 L le passage fréquent d'une langue à l'autre dans une même conversation est normal pour des personnes parlant plusieurs langues heu... c'est clair que... je passe souvent d'une langue à l'autre XXX sans compter si c'est bien... heu.... mais c'est clair que par exemple en tant que prof d'italien... en classe heu j'aurais peut-être un peu de peine [...] je ne sais pas comment je prendrais position par rapport à ça [...] pis ensuite il est dangereux pour le développement de l'enfant de grandir au contact de plusieurs langues... c'est en fait ce que j'ai vécu [...] je me souviens très bien en première primaire heu mon institutrice dire à mes parents non non écoutez heu le développement de l'enfant c'est dangereux il faut pas que l'enfant commence à faire des mélanges... et c'est ce que j'entends encore dans les conseils de classe [...]

Q vous avez l'impression d'avoir vécu dangereusement

L non non au contraire j'ai pas vécu dangereusement et je suis très contente d'avoir fait l'école italienne

54 Cet exemple atteste l'existence d'un espace représentationnel comportant plusieurs positions avec des valeurs différentes plutôt que d'une opinion univoque et clairement profilée. Cet espace est délimité par une expérience bilingue personnelle et familiale, par une participation à une tradition culturelle et à un certain consensus pédagogique, et par des sentiments personnels qui se réfèrent aux autres positions sans pourtant y adhérer. L'expérience bilingue reconnaît la réalité des alternances de langues. La tradition culturelle et le relatif consensus pédagogique conduisent à une certaine défiance face à l'éducation bilingue. Les sentiments personnels amènent L à privilégier des pratiques bilingues auxquelles elle prend un plaisir manifeste. Cet espace à positions multiples sert probablement de base à un répertoire différencié de comportements conversationnels : on imagine aisément que L ne censurera les 'mélanges' de langues que dans ses rôles d'enseignante, mettant ainsi en pratique la distinction proposée par Grosjean (1982) entre modes de communication monolingues et bilingues. Plus généralement, il semble bien que le contexte joue un rôle important dans la formulation des représentations et dans l'action qu'elles exercent sur les pratiques.

55 On retrouve une organisation analogue de l'espace représentationnel qui apparaît chez une interlocutrice de L et Q, elle aussi enseignante et bilingue :

56 N'importe quoi

- 57 G nous on parlait l'allemand à la maison heu le français dehors... entre les enfants avec mes parents ça devait être très rigoureux... et dès qu'on était entre nous l'équipe ben les cinq... c'était n'importe quoi
- 58 Comme dans Vivre dangereusement, il y a ici, dans l'expérience langagière de G, coexistence d'une pratique vernaculaire du 'mélange' et d'une autre pratique soumise à une stricte application de la séparation des langues, la différence prenant racine dans la localisation sociale des deux positions : le contrôle est exercé au sein même de la famille par les parents, dans un cadre que l'on peut interpréter en termes de double médiation (Lüdi et Py, 1986).
- 59 Dans C'est le but d'une langue, on assiste à une extension du propos à la question de la norme en général.
- 60 C'est le but d'une langue
- 61 B est-ce que le problème de l'enseignement de la langue n'est pas là... c'est qu'on exige... des élèves qui apprennent la langue... qu'ils parlent correctement... on leur demande de s'exprimer en une langue... et on exige d'eux qu'ils parlent correctement... or XXX quelqu'un qui ne sait pas la langue ne peut pas s'exprimer correctement... donc il devrait... pour entrer là-dedans... avoir une... avoir la possibilité de s'exprimer en faisant... quantité de fautes... une quantité de fautes... à ce niveau là parce que c'est la seule façon de s'exprimer et puis peu à peu il va apprendre alors aussi... heu... quand il voit que même en faisant des fautes il réussit à dire passe-moi à boire... ou euh... à utiliser et se faire comprendre parce que c'est le but d'une langue... alors à ce moment-là il pourra aussi mener une réflexion... se disant... bon maintenant j'arrive à me faire comprendre est-ce que... je pourrais améliorer peut-être... ma façon de m'exprimer
- 62 B formule un dilemme classique de la pédagogie des langues : faut-il privilégier l'expression en lui subordonnant le respect des normes, ou au contraire privilégier l'apprentissage des normes en sacrifiant l'expression ? B entrevoit une solution 'naturelle' : la réussite de l'expression entraîne une dynamique réflexive favorable à l'apprentissage de la norme. Cette fois l'espace représentationnel rassemble deux positions qui ne sont pas attribuées à des instances sociales différentes (vie privée ou vie scolaire, enfants ou parents), mais à des contraintes propres à l'apprentissage, provisoirement contradictoires (communiquer en faisant des fautes, ou s'exprimer correctement, mais renoncer à communiquer).
- 63 Un peu plus loin dans le débat, B revient sur cette question et esquisse deux solutions : sélectionner pour correction une partie seulement des fautes, ou distinguer correction et évaluation :
- 64 Je vais être pénalisé
- 65 B un certain nombre de fautes que tu peux corriger heu... tout de suite un certain nombre de fautes que tu peux aussi... euh et laisser aller... mais je dirais le problème dans la leçon de langue c'est que la correction équivaut à évaluation... donc l'élève qui se sait est corrigé par le prof de langue... se dit j'ai fait à nouveau une faute... il va mal me... je ne sais pas la langue donc je vais être pénalisé... alors que dans les leçons que je donne ils savent... qu'il n'y a aucune pénalisation par rapport à la langue
- 66 Si la première de ces solutions est pratiquement utilisée par la plupart des enseignants, la seconde est plus délicate. Son application supposerait en effet un affinement du contrat didactique, qui devrait stipuler que les hétéroréparations ont pour unique fonction de

transmettre des informations sur la langue. L'enseignant devrait préciser (parfois redéfinir) son rôle en dissociant au moins de manière provisoire expertise et évaluation. Cette dissociation ne va pas de soi dans le cadre de la classe de langue, car l'évaluation de la compétence intermédiaire des élèves est, qu'on le veuille ou non, une fonction essentielle de l'enseignant.

67 En revanche la dissociation paraît plus aisée dans le cadre d'un enseignement par immersion dans la mesure où la compétence linguistique n'est plus l'objet officiel de l'enseignement, mais seulement son vecteur. Autrement dit, le contrat didactique porte sur la discipline et plus sur la langue, qui échappe ainsi en partie à l'évaluation. Elle retrouve en fait le statut qu'elle a dans les interactions exolingues extra-scolaires, où l'expertise du locuteur natif est tout entière au service du bon déroulement de la communication : il n'y a pas contrat didactique, mais contrat de coopération.

68 La proposition de dissocier correction et évaluation apparaît de manière récurrente et sous des formes diverses, ce qui montre bien que l'on est en présence d'un souci central chez les enseignants de langue. Dans l'extrait suivant (tiré d'un autre débat entre d'autres enseignants de langues), on assiste à une tentative visant à distinguer plusieurs formes d'évaluation.

69 Il y a évaluation et évaluation

70 R [...] sortir tu sais euh l'apprentissage des langues de tout ce système euh et ce fourbi de notes...

Q mais mon pauvre Jean tu rêves

[...]

B oui mais il y a évaluation et évaluation

R l'évaluation de la langue...

[...]

R évaluer si mais pas noter

[...]

M il faut arriver à une évaluation plurielle... c'est-à-dire qu'on peut dire pour certaines étapes... suffisant pas suffisant... et on peut entre deux... travailler tout le remodelage de l'apprentissage... la conception de l'enseignement

[...]

B et euh il y a une évaluation formative

71 Même si les propositions des participants sont plutôt floues, on trouve cette même préoccupation de dissocier enseignement et évaluation, ou de ne conserver de l'évaluation que sa dimension formative. Mais, comme le remarque l'animatrice Q, il semble bien que ce ne soit qu'un rêve... Cependant B précise sa position quelques secondes plus tard :

72 Tu as mal accordé

73 B [...] nous n'avons pas de règle précise... si on va décortiquer la note d'allemand... c'est une note d'aspect formel... donc on a pas tenu compte des compétences qu'on a

[...]

B ah ben mais non... tu ne savais pas cette règle de grammaire tu n'as tu as mal accordé et regarde donc la structure de ta phrase... (au lieu de ?) dire mais c'est (fantastique ?) tu avais ce message à faire passer et on a tout compris

- 74 B propose de renoncer à l'évaluation des aspects formels de la langue au profit d'une évaluation plus globale d'une compétence de communication dissociée de son infrastructure grammaticale.
- 75 Ces différents extraits manifestent une sorte d'embarras et de mauvaise conscience par rapport à la fonction évaluative. Ce malaise tient probablement à l'ambiguïté souvent relevée du rôle de l'enseignant de langue, qui est à la fois interlocuteur (ou partenaire conversationnel) de ses élèves, détenteur et transmetteur de connaissances, et évaluateur. On peut se demander si cette association de fonctions est inextricable, si elle est inhérente à la nature même de l'enseignement des langues et des interactions verbales scolaires, ou si elle repose sur des choix idéologiques. Dans cette seconde hypothèse, il s'agira de savoir si ces choix relèvent de la responsabilité exclusive de l'école, ou d'une idéologie politique et culturelle imposée par la société.
- 76 Il semble bien y avoir une certaine unanimité parmi les enseignants sur l'idée qu'une rigueur normative absolue n'est pratiquement pas possible. La question qui se pose alors est de déterminer des critères qui permettent de délimiter les domaines respectifs de la rigueur et de la tolérance. Quand, comment et quoi corriger ?
- 77 Certains participants aux débats, plus précis dans l'explicitation de leurs comportements normatifs, esquissent des réponses intéressantes. C'est le cas de B dans la séquence suivante :
- 78 Das Flasche
- 79 B alors à ce moment-là si un enfant dit das flasche c'est pas grave... j'ai qu'à répéter pi il s'en souviendra peut-être c'est très bien bon... mais à un moment donné pendant deux ans ce sera ce que je viens de dire X et tout à coup on lui dira écoute maintenant ça va plus hein... maintenant tu dois savoir que c'est die flasche et il faut reconstruire et là ça devient difficile parce que l'élève ne sait pas très bien pourquoi tout à coup ça devient strict... et on perd du temps alors pour certaines choses je trouve que... j'aimerais bien... qu'il y ait ce mur cette espèce de base solide par contre alors je suis tout à fait d'accord d'accepter beaucoup de choses en retour
- 80 B propose ainsi de concilier rigueur et tolérance, celle-ci ne trouvant une légitimité que dans le cadre de celle-là. Cette position rappelle étrangement la distinction de Coseriu entre système (cette espèce de base solide) et norme (je suis tout à fait d'accord d'accepter beaucoup de choses). B propose aussi de distinguer entre pressions normatives directe et indirecte, la première consistant à exiger explicitement le respect d'une règle (tu dois savoir que c'est die flasche), la seconde se limitant à des procédés de reformulation (je n'ai qu'à répéter pi il s'en souviendra peut-être). Un autre participant au même débat associe rigueur et tolérance à des types d'activités différentes :
- 81 J'entends des horreurs
- 82 M parce que dans mon histoire par exemple de la construction des sketchs [...] quand on est en train de les construire j'entends des horreurs [...] quand le travail est fait et qu'on présente la présentation est faite à la classe... à ce moment-là c'est hyperrigoureux parce que les autres n'ont pas à entendre les (phases ?) de travail... d'abord il y a le laboratoire... pis après on sort le produit
- 83 M distingue donc deux types de performances : l'élaboration d'un produit (qui est compatible avec l'approximation de l'élève et la tolérance du maître), et le produit final (qui exige de la rigueur). Reste à savoir si pour M cette distinction tient à un facteur

cognitif (la rigueur passe par l'approximation) ou à un facteur contextuel (le caractère privé ou public de la performance).

84 M relève encore que l'équilibre idéal entre approximation et rigueur varie selon le profil de chaque élève. Le besoin de rigueur et de tolérance n'est pas le même chez tous les élèves : certains ont besoin d'un mur, d'autres travaillent mieux en laboratoire¹⁷. Le maître devrait adapter ses interventions normatives en fonction de chacun.

85 Le mur et le laboratoire

86 M la cohabitation de ceux qui ont besoin de ce mur... et de ceux qui peuvent travailler en laboratoire... nous demande un cheminement où d'une certaine manière il faut... offrir des murs à certains élèves ou alors on... mais il y a vraiment des élèves pour qui ça passe par le mur... vraiment

87 Les séquences d'évaluation normatives, comme les séquences analytiques (Krafft et Dausendschön-Gay, 1993), les séquences explicatives (Gulich, 1991) ou encore les séquences potentiellement acquisitionnelles, constituent pour l'observateur autant de moments cruciaux dans ce qu'il est convenu d'appeler l'exposition de l'apprenant à la langue cible. A chaque fois apparaissent des phénomènes discursifs qui dénotent une focalisation de l'attention des interlocuteurs sur la langue cible. Cette focalisation n'est pas seulement cognitive, mais pragmatique. C'est en ce sens que cet ensemble de séquences nous apporte des informations intéressantes sur les circonstances matérielles de la rencontre entre l'apprenant et la langue cible, rencontre médiatisée par l'interlocuteur expert. Une meilleure connaissance de ces circonstances nous paraît indispensable au développement d'études plus cognitivistes sur l'acquisition.

88 Les partenaires conversationnels dont nous avons analysé quelques comportements représentent deux types de relation différents : relation didactique pour certains, thérapeutique pour d'autres. Les rapprochements que nous avons opérés sont légitimes aussi longtemps que l'on se situe sur le plan de la mécanique conversationnelle. Un développement sur d'autres plans (notamment construction interactive de la relation et des rôles) nous aurait obligé à prendre en compte des distinctions probablement importantes.

89 Les séquences d'évaluation normatives permettent aussi de mettre en relation sans trop de difficultés comportements conversationnels et représentations de l'apprentissage. Ces séquences paraissent en effet soumises à un contrôle serré de la part des enseignants et des orthophonistes, dans la mesure où elles concrétisent une des fonctions les plus visibles de ces professions. Même si des décalages existent certainement entre ces séquences et les représentations qui leur sont associées, le lien entre elles est probablement plus direct qu'ailleurs. Ces séquences montrent également que tant les représentations que les pratiques de la norme font l'objet de négociations et qu'elles varient en fonction du contexte.

90 Faculté des lettres et sciences humaines, BP 499, CH - 2000 Neuchâtel. Courrier électronique : bernard.py@lettres.unine.ch

91 Je remercie les lecteurs désignés par l'éditeur : leurs remarques m'ont permis d'affiner mes réflexions et d'améliorer cet article dans la mesure du possible.

BIBLIOGRAPHIE

- COSERIU, E. 1967. Sistema, norma y habla. In *Teoría del lenguaje y lingüística general*, 11-113, Gredos, Madrid.
- GROSJEAN, F. 1982. *Life with two languages*. Harvard University Press, Cambridge.
- GÜLICH, E. 1986. "Soûl n'est pas un mot très français". Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en situation de contact. In *Cahiers de linguistique française n° 7*, 231-258.
- GÜLICH, E. 1993. Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In DAUSENDSCHÖN-GAY, U., GÜLICH, E., KRAFFT, U. (Dir.), *Linguistische Interaktionsanalysen*, 325-364, Niemeyer, Tübingen.
- KOTSCHI, T. 1986. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs comme stratégies interactives. In *Cahiers de linguistique française n° 7*, 207-230.
- KRUGEL, S. 1999. Du processus normatif aux phénomènes potentiellement acquisitionnels à l'œuvre dans les interactions entre orthophoniste et patient. Mémoire de diplôme en orthophonie. Faculté des lettres et sciences humaines, Neuchâtel.
- KRAFFT, U. & U. DAUSENDSCHÖN-GAY 1993. La séquence analytique. In *Bulletin CILA n° 57*, 137-157.
- LÜDI, G. & B. PY 1986. *Etre bilingue*. Lang, Berne.
- MATTHEY, M. 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Lang, Berne.
- MOREAU, M.-L. & M. RICHELLE 1981. *L'acquisition du langage*. Mardaga, Bruxelles.
- PY, B. 1993. L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. In *AILE n° 2*, 9-24.
- PY, B. 1996. Reflection, conceptualisation and exolinguisitic interaction. Observation on the role of the first language. In *Language awareness n° 5*, 179-187.
- VASSEUR, M.-Th. 1999. L'imaginaire dialogique : réflexions sur les représentations dans le cadre du dialogue. Communication présentée à l'École normale supérieure de Fontenay-St-Cloud le 12 mars 1999.

NOTES

1. L'existence de telles erreurs typiques ainsi que la diffusion sociale des processus de catégorisation qu'elles infèrent est attestée notamment par le succès populaire des prestations de certains imitateurs qui les exploitent à des fins comiques.
2. Ces deux voies correspondent d'ailleurs à certains procédés didactiques classiques. La première voie correspond par exemple aux premières étapes d'une méthode comme Voix et images de France, et la seconde voie à une méthode comme Cartes sur table.
3. La complémentarité est d'ailleurs telle que la distinction entre système et norme ne fait habituellement pas partie des représentations conscientes de l'apprenant. À ses yeux la

langue cible constitue probablement une totalité qu'il s'efforce de s'approprier de manière globale.

4. Cet article porte essentiellement sur la norme comme processus, et laisse de côté le stockage des résultats de ces processus, lesquels jouent cependant un rôle décisif dans l'appropriation considérée sur un long terme.
5. Désormais nous utiliserons si nécessaire les mots expert et novice comme termes hypéronymiques désignant d'une part le natif, l'enseignant ou l'orthophoniste, d'autre part l'alloglotte, l'apprenant ou le patient.
6. Bien que nous n'abordions pas la question ici, on observe sans doute des séquences analogues dans les interactions entre les jeunes enfants et les adultes de leur entourage.
7. Pour une synthèse, voir Matthey (1996).
8. Il en résulte que la docilité éventuelle de l'apprenant (Py, 1993) est difficile à observer !
9. Nous empruntons cet exemple à Sophie Krugel (1999). E est une enfant de 9 ans souffrant d'un trouble du langage oral, A une orthophoniste. E est en train de construire un cirque en puisant dans une boîte de jouets.
10. Vasseur (1999) rend compte de ces fluctuations dans l'application de la norme au moyen de la notion d'imaginaire dialogique.
11. Enregistrement d'une séance d'orthophonie de groupe. L'exemple est emprunté à Floriane Arlettaz (Mémoire de fin d'étude, Université de Neuchâtel). L est orthophoniste, G est un enfant d'origine anglophone.
12. Le soulignement indique un chevauchement.
13. On retrouve la différence que C. Cazden, cité par Moreau et Richelle (1981 : 146-147), établissait entre expansions et extensions.
14. Nous distinguons la réflexion comme simple orientation de l'attention vers une forme du discours, et la conceptualisation, qui complète la réflexion par un commentaire plus ou moins développé sur la forme en question. Voir Py (1996).
15. Les exemples Sur les rues et Maillots de bain m'ont été fournis par Thérèse Jeanneret.
16. Projet financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside 44033-035777). Une synthèse de ces travaux est prévue dans TRANEL 32, 2000. Nous avons légèrement simplifié ici la transcription des exemples pour faciliter la tâche du lecteur en allégeant les conventions de manière à ne retenir que les données pertinentes ici. Nous avons notamment supprimé les marques d'approbation émises par les autres participants (du genre mhm) et qui chevauchent souvent le discours du locuteur principal seul retranscrit ici. Nous avons par ailleurs indiqué toutes les pauses par... indépendamment de leur durée réelle. Les passages sautés dans nos citations d'une séquence sont représentés par [...]. Les points d'interrogation signifient que le transcripteur conserve un doute sur la fidélité de son interprétation concernant le passage mis entre parenthèses.
17. Le mur et le laboratoire ont été définis dans une séquence antérieure du même débat. Le mur désigne tout ce qui est construction rigoureuse et normée de la compétence en langue cible, alors que le laboratoire désigne les contextes où tous les jeux de langue sont permis.

RÉSUMÉS

C'est en s'appuyant sur la norme que l'apprenant et le natif, dans leurs interactions verbales mutuelles, règlent la distance qui sépare l'interlangue de la langue cible perçue comme modèle. Il est donc important de s'interroger sur les manifestations discursives de la norme, que celle-ci soit effectivement mise en œuvre dans des interactions exolingues, ou qu'elle soit construite comme représentation. Dans les deux cas la norme est à la fois un processus et un produit. Or tant la didactique des langues que la recherche sur l'acquisition tendent à la réduire à un produit (l'inventaire stabilisé de ce qui est juste ou faux), alors que le processus même de catégorisation des formes du discours de l'apprenant comme justes ou fausses n'est guère abordé. Cependant ce processus occupe manifestement une place centrale dans certains discours. C'est en effet par l'évaluation qui est faite de ses énoncés que l'apprenant peut être amené à restructurer ou à étendre son interlangue, donc à apprendre. Et cette évaluation repose largement sur des représentations de la norme, élaborées collectivement par le discours et dans des contextes où la norme apparaît comme enjeu. Les données utilisées proviennent d'une part d'interactions exolingues entre apprenants et natifs, ou entre patients et orthophonistes, d'autre part de discussions entre enseignants autour de questions relatives au bilinguisme et à la norme.

The interactive construction of the standard norm as practice and representation. In the course of their mutual verbal interactions, the learner and the native speaker refer to the norm to set the distance between the interlanguage and the target language, which is seen as a model. Thus, it is important to investigate how the norm is manifested in discourse : whether or not the norm is actually brought into play in exolingual interactions, or is constructed as a representation. In either case, the norm is both process and product, yet language didactics as well as research into acquisition tend to view it as a product only (i.e. a stabilised inventory of what is right or wrong). Thus, the actual process of categorisation of the learner's forms of discourse as right or wrong is not addressed. This process, however, plays a central role in some discourse, as it is through the assessment of his/her statements that the learner comes to restructure or extend his/her interlanguage, and so, to learn. That assessment is largely based on representations of the norm, produced collectively by discourse, in contexts where the standard is seen as the ultimate goal. The data comes from exolingual interactions between learners and native speakers, or patients and speech therapists on the one hand, and from discussions among teachers about bilingualism and the standard on the other.

INDEX

Mots-clés : apprentissage, orthophonie, norme, représentations

Keywords : language learning, orthophony, norm, interaction

AUTEUR

BERNARD PY

Université de Neuchâtel, bernard.py@lettres.unine.ch