



Il n'y a pas de rapport interculturel : vers une approche psycho-socio-pragmatique et dialogique de l'enseignement des langues

Virginie Polge-Loï

► To cite this version:

Virginie Polge-Loï. Il n'y a pas de rapport interculturel : vers une approche psycho-socio-pragmatique et dialogique de l'enseignement des langues. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2015. Français. <NNT : 2015MON30031>. <tel-01271738>

HAL Id: tel-01271738

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01271738>

Submitted on 9 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **L'UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY
MONTPELLIER**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche **DIPRALANG EA739**

Spécialité : **Sciences du Langage**

Présentée par **Virginie POLGE-LOÏ**

**IL N'Y A PAS DE RAPPORT
INTERCULTUREL
VERS UNE APPROCHE PSYCHO-SOCIO-
PRAGMATIQUE ET DIALOGIQUE DE
L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES
VOL.1**

Préparée sous la direction de **Bruno MAURER**
Soutenue le **23 novembre 2015** devant le jury composé de

Monsieur Sylvain AUROUX, Directeur de recherche
émérite, CNRS

Monsieur Jacques BRES, Professeur, Université
Paul-Valéry Montpellier

Monsieur Bruno MAURER, Professeur, Université
Paul-Valéry Montpellier

Madame Geneviève ZARATE, Professeur émérite, Institut
National des Langues et Civilisations Orientales

Membre du Jury

Président du
Jury

Directeur de la
Thèse

Membre du Jury

RÉSUMÉ/ABSTRACT/RIASSUNTO

*

Il n'y a pas de rapport interculturel

Vers une approche psycho-socio-pragmatique et dialogique de l'enseignement des langues

L'approche interculturelle en didactique des langues connaît actuellement une crise. Les praticiens rencontrent des difficultés quant à sa mise en place et à son évaluation. En outre, elle montre son incapacité à sortir d'une dérive culturaliste.

Cette thèse propose d'abord de clarifier la définition de l'interculturalité, de son rôle dans les échanges verbaux et dans la constitution du sujet parlant.

Pour cela, elle s'attache aux relations qui unissent les trois pôles déterminants de la situation de communication : la langue, la culture et le sujet. Une analyse de corpus d'interactions écrites asynchrones tente de déterminer quelles influences les uns peuvent avoir sur les autres. Au final, cela pose la question de la liberté laissée au sujet parlant lors de la genèse du discours.

C'est à travers une approche psycho-socio-pragmatique et la considération de la dimension dialogique du langage que des solutions didactiques semblent apparaître. Cette étude suggère de recentrer l'enseignement des langues sur les compétences linguistiques et communicatives et sur un accès indirect à l'interculturalité par la maîtrise de l'intersubjectivité discursive.

*

There is no such thing as an intercultural relationship

A psycho-socio-pragmatic and dialogic approach of language teaching

The intercultural approach to foreign language teaching is currently undergoing a crisis. It has encountered implementation and assessment difficulties and the major risk is that of falling into the downward spiral of culturalism.

This thesis aims to clarify the definition of interculturality, its role in verbal interaction and in the construction of the speaker.

It then addresses the relations between the three areas of communicative situations : language, culture and subject. Analysis of a corpus of written asynchronous interaction attempts to determine how these three poles influence each other. More precisely, the question is : how much liberty is left to the subject during speech processing?

According to this study, a psycho-socio-pragmatic approach and consideration taken into the dialogic dimension of language would be helpful for some didactic purposes. This study suggests re-focussing language teaching on language and communicative competence and indirect access to interculturality by the mastery of discursive intersubjectivity.

*

Non c'è rapporto interculturale

Verso un approccio psico-socio-pragmatico e dialogico del'insegnamento delle lingue

Nel campo della didattica delle lingue straniere si parla attualmente di una crisi della pedagogia interculturale. Gli insegnanti incontrano insieme difficoltà di applicazione e di valutazione. L'educazione interculturale sembra sempre condurre all'eccesso del culturalismo.

Di primo acchito, questa tesi si propone di chiarire la definizione dell'interculturalità, del suo ruolo negli scambi verbali e nella costruzione del soggetto parlante.

Perciò, descrive le relazioni tra i tre poli maggiori della situazione di comunicazione : la lingua, la cultura e il soggetto. Un'analisi condotta su un corpus di interazioni scritte asincrone tenta di determinare le influenze che hanno gli uni sugli altri. Insomma, si pone la questione della libertà del soggetto parlante per la genesi del discorso.

Attraverso un approccio psico-socio-pragmatica e rispetto alla dimensione dialogica del linguaggio, sembrano emergere delle soluzioni didattiche. Questa tesi suggerisce di ricentrare l'insegnamento delle lingue sulle competenze linguistiche e comunicative e su un accesso indiretto all'interculturalità grazie al dominio dell'intersoggettività discorsiva.

Mots-clefs : interculturalité, intersubjectivité, analyse du discours, dialogisme, cognition, didactique du français langue étrangère

Keywords : interculturality, intersubjectivity, discourse analysis, dialogism, cognition, french language didactics

Keyword : interculturalità, intersoggettività, analisi del discorso, dialogismo, cognizione, didattica della lingua francese

REMERCIEMENTS

J'adresse mes premiers remerciements à mon directeur de thèse, Bruno Maurer, pour sa confiance et pour ses conseils pertinents... souvent contenus dans un seul mot juste, lancé au moment opportun.

Je remercie également les membres du jury, Sylvain Auroux, Jacques Bres et Geneviève Zarate, pour avoir accepté d'évaluer mon travail.

Un grand merci à Martine Dreyfus qui m'a souvent permis de considérer la recherche sous un regard différent.

Je remercie aussi tous les membres du laboratoire Dipralang, spécifiquement Gisèle Pierra, Ksenija Djordjevic Léonard, Éléonore Yasri-Labrique, Thierry Trefault et Jean-Marie Prieur, je remercie également Jean-Marc Sarale et Rachel Panckhurst du laboratoire Praxiling. Tous, chacun à leur manière, m'ont influencée.

Merci aussi à Jean-Pierre Daumas pour sa gentillesse.

Un énorme merci à tous les professeurs et enseignants qui ont bien voulu collaborer avec moi à la réalisation des projets d'échange, avec une implication si sérieuse et bienveillante : Alain Groz, Paola Carboni, Anna Loi, Flaviano Pisanelli, Stefano Vicari, Micaela Rossi, Lorenzo Devilla et Isabelle Felici. Et merci à tous les chefs des établissements concernés qui ont soutenu et permis nos actions.

Je remercie vivement tous les lycéens et les étudiants pour avoir participé aux échanges avec enthousiasme et sérieux.

Merci à toute la famille et à tous les amis de Sardaigne et de Gênes, sans qui les projets n'auraient pas pu se faire, Sergio Boi, Venanza Bioi, Carla Boi, Laura Lai, Simone Ghiotto, Franca Loi, Raffaella Lai, Elisabetta Deiana, Maria-Laura Serra, Ester Boi.

J'adresse des remerciements chaleureux à mes collègues et amis doctorants Virginia Garin, Amandine Denimal, Abdelwahab Algarab, Chahrazed Dahou, Maude Vadot et Guillaume Roux ainsi qu'à tous les membres des Comités d'Organisation des Colloques Jeunes Chercheurs 2012 et 2014.

Je tiens ensuite à exprimer ma profonde reconnaissance à ceux de ma famille qui ont été présents pour moi pendant ce travail... ma mère Santina Loï et mon frère Grégory Polge, Chritiane Sadde et Géraldine Paulet-Sadde, Simone Loï, Alain et Annick Polge, ainsi qu'à tous les amis : Candido Xerinda, Céline Grand, Axelle Chevalier, Clément Vansoesterstede, Sophie Boissin, Michèle Gozard, David Brett, Olivier Santamaria, Laura Bini-Carter... et à tous les autres...

Un merci très spécial à Pierre Dumont et Lionel Martin puis à Raoul Maran pour m'avoir mise sur cette voie lors de nos rencontres à la Martinique.

Enfin, à ma fille, Émilie, que j'aime sans fin, bien au-delà de la dernière étoile qui brille toute seule...

Merci à tous !

SOMMAIRE

RÉSUMÉ/ABSTRACT/RIASSUNTO.....	5
REMERCIEMENTS.....	7
SOMMAIRE.....	8
INTRODUCTION.....	13
PREMIÈRE PARTIE.....	21
Les projets d'échanges et la visée interculturelle en classe de langue, présentation et analyse du corpus.....	21
1 De la pratique occasionnelle des correspondances scolaires à l'enseignement de l'interculturel par les échanges en ligne, un point sur la recherche.....	22
Introduction.....	22
1.1 La recherche sur les échanges en ligne.....	23
1.2 Les recherches orientées vers l'interculturel.....	26
1.3 L'interculturel appliqué aux échanges en ligne, quelques exemples d'exploitation de corpus.....	36
1.4 Notre positionnement sur la crise de l'interculturel.....	41
Conclusion.....	46
2 Présentation des projets menés sur le terrain.....	48
Introduction.....	48
2.1 Les événements qui ont conduit à la réalisation des projets.....	48
2.2 La pédagogie du projet.....	49
2.3 Les blogs dans l'enseignement du FLE.....	51
2.4 Différences entre interaction écrite et interaction orale.....	56
2.5 Description des lieux.....	57
2.6 Repères temporels.....	58
2.7 Structures des institutions.....	58
2.8 Public des institutions.....	59
2.9 La séance de travail.....	60
2.10 Contexte d'enseignement.....	65
2.11 Les apprenants.....	66
2.12 Présentation du corpus.....	67
2.13 Difficultés rencontrées.....	67
Conclusion.....	69
3 Analyse de l'échange « Jerzu-Alès » : Interculturalité où-es-tu ?.....	72

Introduction.....	72
3.1 Première partie de l'analyse : des zones de conflit interculturel ou interpersonnel ?.....	76
3.2 Bilan intermédiaire.....	102
3.3 Deuxième partie de l'analyse : l'interculturel sans conflit	104
3.4 Bilan général : primauté de la relation interpersonnelle	163
Conclusion	170
DEUXIÈME PARTIE.....	174
Il n'y a pas de rapport interculturel.....	174
4 Critique de la notion d'interculturalité dans le CECR.....	175
Introduction.....	175
4.1 Un point sur les critiques antérieures de la notion d'interculturel dans le CECR 177	
4.2 L'interculturel, une volonté politique de modelage d'une citoyenneté tolérante et coopérative	180
4.3 La compétence interculturelle, une compétence comportementale plutôt que linguistique.....	184
4.4 La compétence plurilingue, pour un développement « harmonieux » de la personnalité du sujet apprenant ?.....	198
4.5 La perspective actionnelle : l'action sans processus de communication	205
4.6 De l'approche communicative à la perspective actionnelle ou l'action dépourvue de son sens	221
Conclusion	230
5 De l'interculturel à l'interpersonnel.....	233
Introduction.....	233
5.1 La société et la création de la culture à partir de la nature.....	234
5.2 Dynamique entre social et individuel	242
5.3 Le rapport indirect entre langue et culture, un passage obligatoire par les représentations des sujets.....	255
Conclusion	261
6 Langue et sujet, liberté et action langagière.....	264
Introduction.....	264
6.1 Agir contre les déterminismes : implication éthique et angoisse due au choix d'action	265
6.2 La question éthique : parce que le sujet donne à l'action un sens que le langage transmet.....	271
6.3 Le rôle cognitif de l'émotion dans l'acte de langage.....	280

6.4	Se décentrer... comment et par rapport à quoi ? ... imaginer pour faire avancer la situation.....	299
6.5	La créativité, une nécessité pour la flexibilité cognitive et la construction de l'identité individuelle, sociale et discursive.....	312
	Conclusion	324
	TROISIÈME PARTIE	328
	Conséquences et propositions didactiques, de l'enseignement de savoir-être interculturels passifs à la construction discursive active orientée vers des mondes possibles	328
7	Construction du discours ou dynamique des identités en mouvement, orientation d'une certaine définition de l'identité entre liberté et déterminismes.....	329
	Introduction.....	329
7.1	La permanence de la co-construction des identités.....	329
7.2	Les facteurs de remaniement de l'identité en interaction	333
7.3	La confrontation des identités ou la construction de l'interaction Moi-Monde	346
	Conclusion	363
8	Conséquences didactiques sur la (non)-prise en compte de l'interculturalité dans l'enseignement des langues.....	366
	Introduction.....	366
8.1	Pour une orientation psycho-socio-pragmatique de l'enseignement de la maîtrise des langues	367
8.2	La compétence dialogique	376
8.3	Quelques éléments à maîtriser pour donner linguistiquement de la valeur aux objets à travers les discours.....	384
8.4	Analyse de l'échange « Montpellier-Gênes ».....	398
8.5	Bilan : une topologie de l'Être dans le Monde	473
	Conclusion	486
9	Propositions didactiques, activités réflexives et premières analyses.....	488
	Introduction.....	488
9.1	Les objectifs didactiques généraux	488
9.2	Le cadre pédagogique, action et temps de réflexivité.....	489
9.3	Projets d'échange interclasse et autres exemples d'activités et de cadres techniques	493
9.4	Analyse des activités réflexives de l'échange Montpellier-Gênes	498
	Conclusion	518
	CONCLUSION.....	521
	BIBLIOGRAPHIE/WEBOGRAPHIE.....	532

TABLE DES MATIÈRES	555
TABLE DES ILLUSTRATIONS	562
ANNEXES en TOME II	562

INTRODUCTION

L'interculturalité est la perspective vers laquelle les politiques européennes, une partie de la recherche en didactique et plusieurs manuels, poussent l'évolution de la didactique des langues, dite, de plus en plus souvent, didactique des langues et cultures. Nous n'avons pas échappé à l'attrait pour cette notion, dès notre Master 2 de Français Langue Étrangère, dans lequel nous avons essayé de trouver des moyens d'appliquer, en classe de langue, ce précepte du Cadre Européen Commun de Référence¹ (CECR). Ce premier travail nous a révélé les difficultés éthiques, à la fois théoriques et pratiques, de la mise en place de cet enseignement. Par la suite, plusieurs expériences dans l'enseignement du français, dans différents pays, les ont confirmées.

*

De là est née notre envie de mieux comprendre ce qu'est l'interculturalité et de mettre à l'épreuve sa pertinence, son utilité, sa finalité et les moyens de sa mise en place dans un cours de langue.

*

A partir de la fin du XXème siècle, l'ancien cours de civilisation, qui, pour la plus grande part, comprenait un enseignement de l'Histoire du ou des pays concerné(s), a évolué vers un intérêt plus grand pour les pratiques culturelles contemporaines. Les recherches à ce sujet ont commencé à florir pour essayer de le théoriser puis de le rendre didactisable. Or, les difficultés de concrétisation de cet enseignement et de son évaluation sont encore aujourd'hui à la source de ce que l'on appelle la crise de l'interculturel.

Les questions posées par la recherche sur l'interculturalité fusent dans plusieurs directions.

Après avoir tenté de définir la culture, certains se demandent sous quelle forme elle pourrait être transmise. Cependant, que ce soit sous forme de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être, l'objet « culture » s'avère difficilement transposable en éléments objectivables, prêts à être enseignés. En conséquence, il semble impossible d'en établir

¹ *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001, [En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf]. Consulté le 6 avril 2013.

une progression d'enseignement qui s'accorderait mal, dans tous les cas, avec les progressions d'enseignement de l'objet « langue ».

On se pose également la question de savoir quel genre d'activités et de supports paraîtrait le plus approprié ; les documents authentiques ou les manuels, les échanges interclasses ? Mais au final, les pratiques de classe subissent les mêmes critiques : on pointe leur incapacité à éviter les stéréotypes, le comparatisme simpliste et la dévalorisation d'une culture par rapport à l'autre.

Contre le danger de ce culturalisme qui réduit l'individu à son appartenance, comme s'il était entièrement déterminé par elle, certains chercheurs, comme Zarate, Abadallah-Preteuille ou Dervin, proposent d'aller vers une subjectivité à construire. Il faudrait donc, selon ces derniers, que les apprenants travaillent sur les représentations et sachent les déconstruire, à l'aide d'une opération, rarement définie, appelée la décentration.

L'intérêt pour les pratiques culturelles, dans une dynamique relationnelle, replace donc le sujet au centre des préoccupations. L'orientation choisie récemment pour réfléchir à la mise en place d'un tel enseignement est une perspective anthropologique.

Celle-ci permettrait de prendre la diversité humaine en considération en appréhendant le sujet parlant comme un acteur social. Il est proposé de s'écarter un peu de la notion de culture, longuement définie dans les premières versions de l'interculturalité et de s'intéresser à l'identité.

Cependant, selon nous, on oublie trop souvent d'expliquer le rapport qu'entretiennent culture et identité. Si ce n'est pas un rapport de déterminisme de la première sur l'autre, alors quelle est sa nature ? Y a-t-il un rapport d'influence entre les deux et comment cela se joue-t-il ? En négligeant cet aspect, on se détourne de la dynamique des relations qu'on voulait pourtant mettre en avant. Le problème n'est pas résolu et, de plus, le risque est de tomber dans l'extrême inverse du culturalisme, que nous appellerons la dérive anti-culturaliste.

En résumé, nous croulons sous le poids des définitions de la culture, sous celui des définitions de l'identité, mais nous n'avons pas de définition claire de ce qu'est vraiment l'interculturalité, et par conséquent, encore moins de son rôle dans les échanges verbaux.

*

C'est pourquoi nous avons choisi de chercher l'interculturalité dans ce que les interactions verbales pouvaient nous apprendre sur la relation entre un sujet et son environnement, plutôt que dans la culture ou dans l'identité même. Dans une optique de didactique de l'enseignement des langues, nous espérons que cela nous permettrait de mieux redéfinir la compétence interculturelle et de proposer des activités de classe pour l'acquérir.

Notre hypothèse de départ est donc que l'interculturalité se situe dans le triptyque relationnel « culture-langue-sujet ». Cette question principale requiert une optique transdisciplinaire parce qu'elle amène plusieurs questions subsidiaires.

Celle de savoir comment la **culture** est générée par une société composée de l'ensemble de ses membres ; cela nécessite d'abord un éclairage sociologique et incite à considérer, dans un premier temps, l'individu comme un acteur social, ce que nous avons fait surtout avec des sociologues comme Bourdieu, Mead ou Crozier et Friedberg.

Celle de savoir quel y est réellement le rôle du **langage**. L'approche sociolinguistique issue de la psychologie sociale des **représentations** nous apporte beaucoup à ce sujet, et nous invite à voir le sujet social sous un angle plus cognitif.

Celle de savoir quels sont les rapports entre culture et **sujet parlant**. Si les rapports entre l'individu et sa culture ne sont pas seulement de l'ordre du déterminisme, comme le suggérerait une approche strictement culturaliste, alors quelle influence l'un, ou l'une, exerce-t-il/elle sur l'autre ? Ici, c'est d'abord un intérêt pour la notion philosophique de liberté qui s'est imposé puisque la question de la liberté du sujet parlant devant l'acte de langage était posée. Et cet intérêt, notamment à travers l'œuvre de Sartre mais surtout celle de Spinoza, nous a permis de passer d'un acteur social à un acteur « sujet », pas seulement cognitif mais psychocognitif.

L'existence de la liberté posée devant l'éthique du choix nous a contrainte à rechercher une corrélation entre deux facteurs nécessaires à la raison humaine : la cognition et l'émotion. Nous avons donc essayé de comprendre le sujet parlant à la lumière des neurosciences avec Changeux et Damasio, de la psychologie cognitive grâce aux travaux d'auteurs comme Cosnier, Frijda, Channouf ou Scherer et de la psychanalyse, surtout avec Lacan.

Si une liberté, même partielle, peut avoir des répercussions sur l'acte de langage, il faut alors la localiser dans un temps donné du fonctionnement cognitif. Pour cela, nous

sommes partie des notions de *temps opératif* de Guillaume et de temps de l'*à-dire* de Lafont, temps dans lequel nous avons inséré des opérations, liées à la fois à l'imagination, à l'intuition, à la mémoire et à l'émotion, qui nous semblaient nécessaires à la genèse des discours.

Mais cela replace le sujet en tant qu'être physique dépendant de l'espace-temps dans lequel il évolue, et oblige à se reposer la question de l'identité du sujet parlant en relation dynamique et réciproque avec le contexte situationnel. En tant qu'exécutant d'un acte de langage d'un point de vue pragmatique, ce sujet a des buts et des motivations qui le poussent à l'action concrète. Pour cela, nous sommes revenue, d'abord, à la pragmatique avec les travaux d'Austin et de Searle mais aussi avec ceux de Sperber et Wilson. Puis, nous nous sommes appuyée sur les travaux de Charaudeau sur l'identité sociale et l'identité discursive et sur l'interactionnisme discursif de Bronckart.

Enfin, pour revenir au domaine didactique, s'il doit y avoir **décentration** alors il faut déterminer ce sur quoi elle doit porter, en classe de langue. En effet, notre intention, dès le départ, était de privilégier la réflexion des apprenants sur une construction linguistique des discours plutôt que sur leur construction idéologique. Et c'est la notion de dialogisme, de Bakhtine, qui nous a permis de penser cette construction dans le temps entre passé et futur.

*

Pour à la fois inspirer et corroborer notre réflexion théorique, nous avons choisi de la fonder sur l'analyse qualitative des discours d'un corpus d'interactions écrites. Il s'agit de productions réalisées lors d'un échange entre des apprenants italiens du français langue étrangère et des apprenants français de l'italien langue étrangère, en lycée puis en université.

Nous n'avons pas adopté une méthodologie propre à une école spécifique d'analyse du discours. Nous nous sommes appuyée aussi souvent que possible sur le dictionnaire complet et synthétique de Charaudeau et Maingueneau. Bien sûr, nous avons très souvent utilisé des outils et des concepts propres à la linguistique énonciative, des notions particulières comme celle de « subjectivème » empruntée à Kerbrat-Orecchioni ou certaines figures du discours dont la plupart sont répertoriées dans l'ouvrage de Fontanier. Mais, notre démarche a été très éclectique, peut-être trop.

Par une volonté de commencer par la pratique, puis, de passer par la théorie pour revenir à la pratique didactique, nous avons scindé notre corpus en deux parties. En amont, notre analyse est basée sur l'intuition inhérente aux hypothèses de départ. En aval, notre analyse cherche à confirmer notre réflexion.

Dans un premier temps, nous avons donc cherché à étudier les zones de conflit qui apparaissaient dans les discours. Nous avons repéré trois de ces zones dans les blogs créés par les lycéens, ce qui en constitue un pourcentage très faible. Mais il nous a semblé que ces conflits étaient reliés à l'émergence d'émotions négatives due à une baisse de l'amour-propre plutôt qu'à des causes culturelles. En conséquence, nous avons poursuivi l'analyse du reste des blogs lycéens où nous n'avions pas repéré de conflit, et nous y avons également trouvé des marques qui nous semblaient affecter les émotions des interactants.

En conséquence, après la partie théorique, les analyses du corpus réalisé avec des étudiants universitaires laissent délibérément de côté la relation interculturelle pour se consacrer à la relation interpersonnelle et à sa gestion par les interactants, notamment à travers le principe dialogique constitutif du langage.

Pour finir, c'est un corpus de productions d'activités réflexives qui est pris pour base d'élaboration des propositions didactiques. Ces activités ayant pour but de conscientiser, selon un enseignement pratique et implicite, ce principe dialogique.

*

Dans la **première partie**, nous faisons une présentation et une analyse de nos projets d'échange entre des apprenants français et italiens en lycée puis en université.

Le premier chapitre tente de positionner notre démarche par rapport aux pratiques existantes et aux recherches menées sur l'éducation interculturelle dans ce genre de situation pédagogique.

Le deuxième chapitre est un compte-rendu décrivant les caractéristiques situationnelles des projets réalisés sur le terrain, comme les lieux, les publics ou leur déroulement et qui présente les corpus. Les apprenants devaient utiliser une plateforme de type « blog » pour écrire un article sur un point culturel et échanger des remarques entre eux.

L'analyse du premier corpus est développée au troisième chapitre. Mais à ce stade, il nous était difficile de comprendre précisément ce rapport entre langue, sujet et culture et

l'analyse a mis à jour un facteur dont les travaux sur l'interculturalité parlent peu : l'affectivité.

C'est pourquoi notre **deuxième partie**, est consacrée à la résolution de ces questions.

Le quatrième chapitre se penche sur le CECR. C'est cet ouvrage qui définit les politiques européennes d'enseignement des langues et qui les présente sous forme de lignes à suivre dans les classes. Et c'est cet ouvrage qui promeut un enseignement plurilingue et pluriculturel. C'est donc là que nous avons d'abord cherché des solutions théoriques. Cependant, l'absence de réponse nous amène à faire une analyse critique didactique, dans la lignée de celles faites antérieurement par Puren et Maurer.

C'est pourquoi, dans la suite de nos recherches, nous nous intéressons à la liberté du sujet en interaction, d'abord en tant qu'acteur social puis en tant que sujet parlant.

Le cinquième chapitre essaie d'abord de donner une définition de la culture par rapport à la nature et à la société, dans le souci de bien comprendre l'environnement dans le quel l'acteur social évolue, de saisir les influences qu'il a sur lui et la place qu'y a le langage.

Le sixième chapitre se focalise plutôt sur le sujet psychocognitif pour essayer de comprendre, en quelque sorte, comment celui-ci détermine ce qui va le déterminer. Le sujet parlant devant l'acte de langage est le même que le sujet devant l'action. Il a des connaissances et des représentations qu'il a acquises par le passé et il a une espérance et des intentions sur ce que sera le futur.

Dans une **troisième partie**, nous essaierons de déduire de notre réflexion des conséquences sur l'identité du sujet parlant et sur la prise en compte de sa liberté dans l'enseignement des langues. Puis nous ferons quelques propositions didactiques.

L'identité, soumise à de multiples tensions, va être à la fois le déterminant et le déterminé du processus de communication. Le septième chapitre tente d'identifier ces tensions et leurs conséquences.

Le huitième chapitre cherche à expliquer ce que nous proposons didactiquement pour la classe de langue et présente le deuxième corpus. L'analyse des productions réalisées en université s'axe sur la relation interpersonnelle à travers les heurts de représentations et préparent les travaux réflexifs qui suivront et termineront ce projet d'échange.

Pour finir, dans le neuvième chapitre, nous proposons quelques activités réflexives possibles pour le développement de ce que nous avons appelé la compétence dialogique.

Puis nous analysons les quelques productions, réalisées à la suite des échanges, qui constituent notre troisième et dernier corpus.

PREMIÈRE PARTIE

**Les projets d'échanges et la visée
interculturelle en classe de langue,
présentation et analyse du corpus**

1 De la pratique occasionnelle des correspondances scolaires à l'enseignement de l'interculturel par les échanges en ligne, un point sur la recherche

Introduction

Dans un dossier¹ faisant le point sur les correspondances scolaires, Maurice, spécialiste de la pédagogie de l'échange à distance, nous rappelle que cette pratique naît véritablement avec la pédagogie Freinet². Mais selon elle, les correspondances de classe sont longtemps restées une pratique marginale qui n'avait pour but que l'augmentation de la motivation des élèves. Ces échanges étaient généralement de courte durée et rarement approfondis. Avec l'arrivée de nouvelles techniques comme les magnétophones puis les caméras vidéo, les échanges ont pris peu à peu d'autres formes. Internet a également contribué à faire évoluer cette pratique. Des programmes européens de projets coopératifs se mettent en place dès 1995.

L'échange à distance peut prendre plusieurs formes : carnets de voyage, reportages, écritures collaboratives, journaux, correspondances grâce aux forums, à la messagerie instantanée et à la création de blogs ou de sites.

Selon Maurice, les échanges permettent la construction des compétences interculturelles car la confrontation à l'Autre permet de prendre du recul sur soi-même, « *les élèves prennent peu à peu conscience de la diversité culturelle, de leur capacité à s'y déplacer, de l'intérêt à découvrir la culture des autres, en commençant par la sienne* ». En comparaison avec le voyage scolaire qui peut provoquer un « choc culturel » et avoir des

¹ Dominique Rolland, « Entretien avec Micheline Maurice, Vers des projets d'échange à distance », *Le Français Dans Le Monde* n°352, 2007, p 23-42.

² Voir à ce sujet : Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994.

conséquences négatives, l'échange à distance « *donne le temps du dialogue, du travail et de la réflexion* ».

Nous reviendrons plus loin sur ce temps de réflexion que nous exploiterons. Pour le moment, nous allons essayer de situer notre travail, très brièvement, dans le domaine de la Communication Médinée par Ordinateur (CMO) et surtout dans le domaine de l'interculturel en didactique des langues. Ces champs de recherche étant extrêmement larges, nous n'en présenterons pas un compte-rendu exhaustif. Nous essaierons simplement de rapprocher notre thèse de certains travaux qui lui sont proches et de nous positionner par rapport à eux.

1.1 La recherche sur les échanges en ligne

On peut trouver des articles concernant l'enseignement des langues et l'informatique sur la revue en ligne *Alsic*¹ (Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication).

Deux colloques traitant de ces sujets ont lieu en France une fois tous les deux ans : *EPAL*² (Échanger Pour Apprendre en Ligne) à Grenoble et *JOCAIR*³ (JOurnées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau) à Amiens.

Nous renvoyons également à trois ouvrages, consacrés à la question, qui nous semblent importants : le *Recherches et Applications n° 40 du Français dans le monde*⁴, le numéro 36 de la revue *LIDIL*⁵ et l'ouvrage *Online intercultural exchange*⁶.

L'introduction du n° 36 de *LIDIL* présente une liste des projets d'échanges en ligne les plus importants parce qu'ils sont promus par de grandes institutions ou parce qu'ils sont réitérés régulièrement. On peut citer par exemple *Cultura*¹, *Galanet*² ou *Tele-tandem*³.

¹ *Alsic*, [En ligne : <http://alsic.revues.org/>]. Consulté le 16 avril 2013.

² *EPAL*, [En ligne : <http://epal-grenoble.net/>]. Consulté le 16 avril 2013.

³ *JOCAIR*, [En ligne : https://www.u-picardie.fr/evenement/site_jocair/2012/]. Consulté le 16 avril 2013.

⁴ Charlotte Dejean-Thircuir, François Mangenot (coord.), *Le Français dans le monde, Recherches et applications n° 40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Paris, CLE International, juillet 2006.

⁵ Christian Degache, François Mangenot (coord.), *Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures, LIDIL n° 36*, Grenoble, Ellug, 2007.

⁶ Robert O'Dowd (éd.), *Online intercultural exchange*, New-York, Multilingual Matters, 2007.

Le projet *Cultura*⁴ met en relation des étudiants américains et des étudiants français. Il se revendique de l'anthropologue américain Hall⁵ en proposant aux étudiants une approche comparative interculturelle. Cette comparaison se fait par des discussions en ligne sur des faits « dits » culturels donnés, comme « *une mère qui gifle son enfant* » ou « *la notion d'individualisme* ». Les étudiants sont encouragés à faire émerger les ressemblances et les différences entre la culture française et la culture américaine.

Galanet est une plateforme de travail collaboratif qui vise à regrouper des étudiants locuteurs d'une ou plusieurs langue(s) romane(s) autour d'un projet commun. Toutes ces langues sont utilisées librement, selon les compétences de chacun, dans le but de réaliser les tâches demandées et d'améliorer le niveau d'intercompréhension.

Tele-tandem rapproche des élèves d'établissements scolaires français et allemands. Il s'agit de créer des petits groupes mixtes, et de leur donner une tâche à réaliser ensemble. Chaque projet est clôturé par une rencontre réelle durant laquelle les productions des différents groupes sont évaluées et mises en commun.

Ce genre d'échanges constitue souvent le corpus des chercheurs mais il y a aussi d'autres initiatives plus disparates et plus privées qui foisonnent en ligne. L'accès n'y est pas toujours autorisé pour des raisons évidentes de propriété intellectuelle, ce qui ne facilite pas la coordination et la clarté des recherches⁶.

¹ *Cultura*, plateforme d'échange franco-américain,

[En ligne : <http://web.mit.edu/french/culturaNEH1/cultura/indexfrench.html>]. Consulté le 20 décembre 2012.

² *Galanet*, « Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes », [En ligne : <http://www.galanet.eu/>]. Consulté le 20 décembre 2012.

³ *Tele-Tandem*, « L'échange scolaire franco-allemand sur projet et avec les nouveaux médias », [En ligne : <http://www.tele-tandem.net/fr/>]. Consulté le 20 décembre 2012.

⁴ Voir à ce sujet : Gilberte Furstenberg, Sabine Levet, Kathryn English, Katherine Maillet, « Giving a virtual voice to the silent language of culture : the cultura project », *Language Learning & Technology*, vol.5, n°1., 2001, p 55-102 ; Gilberte Furstenberg, Kathryn English, (2006). « Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas de Cultura », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°40, *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 206, p 178-191.

⁵ Edward Twitchel Hall, *La dimension cachée*, Paris, Éditions du Seuil, 1971.

⁶ Voir à ce sujet : Thierry Chanier, Maud Ciekanski, « Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage », *Alsic Vol.13*, 2010, [En ligne : <http://alsic.revues.org/1666>]. Consulté le 25 janvier 2013.

Les thématiques abordées¹ sont larges et variées selon que les chercheurs appliquent leur problématique à la formation des futurs enseignants de FLE², ce qui est le plus souvent le cas, ou à l'apprentissage d'une langue en ligne par échange ou par travail collaboratif.

Ceux qui s'intéressent à la négociation de sens comme Vandergriff³ étudient les stratégies de réception des apprenants et comment ils les utilisent pour accomplir une tâche commune.

D'autres recherches se centrent sur les conséquences du média utilisé sur la communication. Par exemple, Develotte, Guichon et Kern⁴ se proposent de rechercher les effets de la « *multimodalité* » et de la « *synchronie* » sur la communication entre étudiants de master de FLE et apprenants de FLE.

Un certain nombre de recherches choisit plutôt le champ de l'éthos communicatif ou de la présentation de soi en ligne. Soubrié⁵ travaille par exemple sur la construction d'une identité professionnelle d'étudiants destinés à devenir enseignants.

Beaucoup s'intéressent également au tutorat, c'est-à-dire au rôle et à la forme de l'intervention du tuteur-enseignant sur le travail des apprenants. Celik⁶, par exemple,

¹ Pour une synthèse plus complète nous renvoyons aux deux articles suivants : François Mangenot, « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? », in Jeannine Geerbault, (coord.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, Paris, L'Harmattan, 2007, p 105-120 ; François Mangenot, « Un nouvel objet pour la didactique du français : l'analyse des échanges en ligne », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 2008, [En ligne : <http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2008/01/cmlf08317/cmlf08317.html>]. Consulté le 19 mars 2014.

² Voir à ce sujet le site du *Français en (première) ligne*, [En ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/file-1-ligne/index.html>]. Consulté le 16 avril 2013.

³ Ilona Vandergriff, « Negotiating common ground in computer-mediated versus face-to-face discussion », *Language Learning and Technology Vol.10, No.1*, January 2006, p110-138, [En ligne : <http://llt.msu.edu/vol10num1/vandergriff/default.html>]. Consulté le 28 janvier 2013.

⁴ Christine Develotte, Nicolas Guichon, Richard Kern, « "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers », *Alsic, Vol. 11, n° 2*, 2008, [En ligne : <http://alsic.revues.org/892>]. Consulté le 27 janvier 2013.

⁵ Thierry Soubrié, « Image de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires », *Actes du colloque EPAL 2007*, juin 2007, [En ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/soubrie.pdf]. Consulté le 28 janvier 2013.

⁶ Christelle Celik, « Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance », *Alsic, Vol. 11, n° 1*, 2008, [En ligne : URL : <http://alsic.revues.org/833>]. Consulté le 27 janvier 2013.

s'interroge sur la relation qui se construit entre le tuteur et les apprenants ; Mangenot et Tanaka¹, sur le rôle de médiateur culturel de l'enseignant dans les échanges en ligne.

On trouve également des recherches sur la formation d'une culture d'apprentissage tierce sur des plateformes de travail collaboratif². Il s'agit d'essayer de mieux comprendre les mécanismes de collaboration pour donner des pistes de réflexion aux enseignants et aux tuteurs qui conçoivent des activités en ligne.

1.2 Les recherches orientées vers l'interculturel

1.2.1 Les textes fondateurs de l'interculturel en didactique des langues dans les années 1990

C'est à présent un lieu commun de dire que l'intérêt pour l'interculturel a commencé avec les vagues successives d'immigration lors du XXème siècle. Nous n'entrerons pas dans le vif de ce sujet, nous parlerons principalement des travaux qui ont inspiré, selon nous, ce qu'on peut lire aujourd'hui dans le CECR. Nous reparlerons de l'interculturel dans notre partie théorique. Pour l'instant, nous allons approfondir seulement ce passage d'un enseignement objectif à un enseignement subjectif de l'interculturalité. Nous allons présenter les arguments de plusieurs chercheurs pour justifier ce passage. C'est sur ce point que nous nous situerons dans une perspective différente par rapport à eux.

Dumont³ décrit d'une façon intéressante les choix qui s'imposent à un professeur de langue vis-à-vis de l'interculturalité lorsqu'il prépare sa classe. Il identifie « *trois approches complémentaires* » de la façon dont la culture peut être traitée sans les hiérarchiser. D'abord, une approche descriptive : description des systèmes social, économique, politique, culturel qui peut précéder ou être simultanée avec les approches

¹ François Mangenot, Sachiko Tanaka, « Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais », *Actes du colloque EPAL 2007*, juin 2007, [En ligne : http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/mangenot-tanaka.pdf]. Consulté le 16 mars 2014.

² Charlotte Dejean-Thircuir, « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance », *Alsic*, Vol. 11, n° 1, 2008, [En ligne : <http://alsic.revues.org/803>]. Consulté le 28 janvier 2013.

³ Pierre Dumont, *L'interculturel dans l'espace francophone*, Condé-sur-Noireau, l'Harmattan, 2002, p 179-197.

suivantes. Puis, une approche explicative axée sur la démographie, les comportements relationnels, humains, quotidiens, les stéréotypes... Ceci peut être mené comme une étude comparative des pratiques sociales de la langue. Ces deux premières approches étant objectives, il s'agit à présent de passer à une approche subjective puisque plusieurs visions du monde peuvent coexister sans pour autant que l'une soit plus valable que l'autre.

En effet, si on s'arrête à un enseignement descriptif, on risque de céder à la dérive du « *culturalisme* » terme employé par Abdallah-Preteceille¹ qui réduit l'individu à son appartenance à un groupe. Pour cela, il faut passer, en classe, à une observation personnelle et critique lors de laquelle l'apprenant doit pouvoir construire sa propre interprétation.

C'est ce passage de la « *perspective objet* » à la « *perspective sujet* » que Puren décrit. Il explique que dans les années 1970, on développe un enseignement descriptif et comparatif de la « civilisation » comme système homogène. À cette période, l'« *erreur* » des apprenants au niveau culturel est « *considérée comme une erreur d'interprétation (et non de représentation) causée par un manque d'information (et non par une attitude ou des valeurs différentes de celles de la culture étrangère)* »². Puis, dans les années 1980, on assiste à une prise en compte de plus en plus importante de la subjectivité du réel et on commence à considérer que l'on doit partir des représentations. L'apprenant devra lui-même former sa propre subjectivité, reconsidérer sa propre identité en s'ouvrant à l'identité de l'Autre.

Les chercheurs qui travaillent sur l'interculturel en didactique des langues aujourd'hui suivent cette orientation qui a été approfondie dans les années 1990. Ces travaux partent de ce besoin de donner la priorité à un enseignement subjectif de l'interculturel. Ce sont les travaux de Zarate et Byram qui, en tant que consultants experts pour le Conseil de l'Europe, ont largement inspiré le CECR et les travaux de Porcher et Abdallah-Preteceille.

¹ Martine Abdallah-Preteceille, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1999, p 36.

² Christian Puren, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *Etudes de Linguistique Appliquée n° 109*, janvier-mars 1998, p 9-37.

Zarate¹ invite à axer l'enseignement de l'interculturalité sur une réflexion sur les représentations de l'autre et de soi, en prenant soin de ne pas dévaloriser ni la culture maternelle ni la culture cible. Le but serait d'objectiver des représentations socio-culturelles, de remettre en question le rapport habituel au réel des apprenants. Elle propose des activités pour recueillir les représentations des élèves, en déceler le fonctionnement stéréotypique, les relativiser ou mesurer leur fiabilité.

« L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables. »²

Les apprenants de langue sont donc invités à prendre du recul par rapport au fait culturel. Selon Porcher³, « *se décentrer* » ne veut pas dire oublier ses propres centrations pour adopter celles de l'autre, mais être capable de s'ouvrir aux centrations de l'étranger, c'est-à-dire à ses points de vue, ses comportements, tout en gardant sa centration propre, celle qui fait que nous sommes ce que nous sommes, la somme de toutes nos cultures personnelles. Celles à travers lesquelles nous observons l'autre. C'est avoir un regard extérieur, opérer une objectivation de la situation pour surmonter le sentiment d'insécurité culturelle et personnelle provoqué par la peur de l'inconnu.

Pour cela, l'enseignant de langue devrait amener ses apprenants :

- à découvrir d'autres perspectives en les confrontant à d'autres points de vue ; selon Porcher et Abdallah-Preteceille⁴, « *toute culture n'est que l'expression d'un point de vue susceptible d'être confirmé ou infirmé par d'autres visions* » ; ces points de vue peuvent varier selon les personnes mais aussi avec le temps ; ils

¹ Geneviève Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-CRÉDIF (coll. « Essais »), 1993.

² *Op. cit.*, p 98-99.

³ Louis Porcher, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, Langues Vivantes Français Langue Étrangère, 2004, p 115.

⁴ Louis Porcher, Martine Abdallah-Preteceille, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996, p 61.

peuvent concerner n'importe quelle question de la vie sociale ; les « *universels singuliers* », c'est-à-dire les thèmes « *présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière* »¹, sont autant de sujets à traiter ; il peut s'agir de relations humaines, du temps, de l'espace, de l'environnement, de caractéristiques personnelles ou sociales, tout ce qui permet d'établir des liens entre les deux cultures ;

- à « *relativiser* » en prenant les contextes en compte, à ne pas généraliser, donc à ne pas voir l'autre culture seulement et strictement à travers les stéréotypes ; il y a, nous explique Porcher², « *des 'auto-stéréotypes' et des 'hétéro-stéréotypes', c'est-à-dire des manières figées de se représenter soi-même et de voir l'étranger* » ; ce sont à la fois des repères et des représentations partielles de la réalité, ils sont « *à la fois nécessaires et suffisants pour comprendre une culture* »³ ;
- à s'impliquer dans la découverte de l'autre, dans l'échange par exemple ;

« Mon ouverture interculturelle sera d'autant plus profonde que je serai plus fortement moi-même, et, réciproquement, je maîtriserai d'autant mieux mon identité patrimoniale et singulière que je serai plus disponible au partage culturel. Il ne s'agit donc pas d'une fusion ni d'un oubli de soi mais d'un échange et d'un enrichissement. »⁴.

Porcher et Abdallah-Preteuille affirment en s'inspirant explicitement des travaux du sociologue Bourdieu qu'être cultivé c'est avoir « *la capacité de faire des différences, c'est-à-dire de ne pas confondre, de ne pas amalgamer, de ne pas mélanger, de distinguer, donc. L'aboutissement, l'horizon, l'objectif de la culture, c'est justement, « la distinction* » »⁵. Distinguer permet ensuite de classer, de saisir les liens entre les différents éléments d'une réalité et donc de mieux comprendre celle-ci. Les auteurs concluent que « *les élèves auront donc à apprendre plusieurs manières de classer : celle de leur culture et celle de la culture des autres* »⁶.

¹ Louis Porcher, *Le français langue étrangère*, Baume-les-Dames, Hachette Éducation, CRDP, 1995, p 68.

² *Op. cit.*, p 63.

³ *Ibid.*, p 65.

⁴ *Ibid.*, p 60.

⁵ Louis Porcher, Martine Abdallah-Preteuille, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996, p 33.

⁶ *Op. cit.*, p 37.

Pour mettre cet enseignement en place, ils partent de quatre postulats :

- puisque la seule description des faits culturels ne suffit pas à former à l'interculturel ;
- puisqu'une situation de communication ne peut se dérouler sans une relation interpersonnelle unique avec ses rapports de force ;
- puisque le sens est coproduit ; et puisque la culture aujourd'hui a une évolution rapide qui la rend plurielle et instable...

...alors il faut aller vers « *une pragmatique de la culture* », vers un « *agir culturel* », inscrire l'apprentissage dans cette mouvance.

« Le rôle du langage via la culture est d'agir avec des mots et des discours. De fait, pour nous, la signification de la culture sera la signification de l'usage de la culture. La culture s'appréhende au niveau des pratiques, des actions qui sont autant de formes discursives »¹.

L'interculturalité se situe au niveau de l'interaction, de la relation interpersonnelle. Elle apparaît dans un échange sans cesse co-construit, co-interprété et co-régulé tout au long de la conversation. Ainsi, les individus essaient de tendre vers un équilibre jamais vraiment atteint. Face à cela, le locuteur, selon Porcher et Abdallah-Preteceille, doit avoir recours à « *l'herméneutique* »² : le sujet abandonne alors une attitude de jugement au profit de l'interprétation. La culture qui s'inscrit ainsi dans l'espace social et relationnel doit être vécue pour être analysée « *en action* ». C'est un enseignement de la culture, vu comme une expérience, qui permet cela.

Abdallah-Preteceille cite des études³ qui montrent que les échanges n'améliorent pas forcément les relations et ne diminuent pas toujours les préjugés. Selon elle, l'échange doit permettre de dépasser une connaissance parcellaire de la culture en recherchant « *une cohérence et des points communs* » car elle pense que le repérage des ressemblances est « *le fruit d'une construction, d'une opération cognitive afin de dépasser le niveau du détail, de l'intuition et de la subjectivité* »⁴. Elle insiste sur le fait qu'il faille mettre l'accent sur la relation...

¹ *Ibid.*, p 116-122.

² *Ibid.*, p 130-135.

³ Martine Abdallah-Preteceille, *L'Éducation interculturelle*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1999, p 99-100

⁴ *Op. cit.*, p 99.

« [...] qui renvoie nécessairement à l'identité propre de chacun, identité dans la relation, dans la communication et non pas dans l'isolement et le repli. En d'autres termes, il s'agit d'apprendre à savoir qui on est dans une situation donnée, d'apprendre à objectiver sa manière (ses manières) d'être eFrançais, Allemand... Dans une perspective interculturelle, ce sont les comportements intersubjectifs qui priment »¹.

1.2.2 Les concrétisations didactiques de la notion d'interculturel

Le modèle de compétence interculturelle le plus suivi a été posé par Byram et Zarate². Il se découpe en :

- **savoirs** : connaissances sur sa propre culture et celle de l'Autre et sur le fonctionnement des interactions sociales dans les deux sociétés ;
- **savoir-comprendre** : capacité à interpréter un événement ou un document et à le mettre en relation dans les deux cultures ;
- **savoir-faire** : capacité à acquérir de nouvelles connaissances sur les pratiques culturelles dans le temps de l'interaction verbale ;
- **savoir-être** : curiosité, ouverture d'esprit et capacité à la décentration vis-à-vis de ses croyances et des croyances des Autres ;
- **savoir-s'engager** : capacité à avoir une attitude critique vis-à-vis de ces pratiques.

Dans la lignée de ces travaux, les recherches récentes s'accordent à parler plus ou moins explicitement du besoin d'une certaine « *décentration* » de l'apprenant vis-à-vis de certains phénomènes. Le but de cela étant d'éviter une vision du sujet étranger réduit à sa culture d'appartenance. Les apprenants de langues devraient donc avoir une attitude de réflexion et de réinterprétation ; cela se concrétise au niveau de l'enseignement selon les trois directions suivantes que l'on retrouve dans le CECR.³

D'abord, on demande à l'apprenant d'opérer un « retour sur soi », sur sa propre culture, ses propres représentations de soi. Il s'agit ici d'une compétence culturelle puisqu'on

¹ *Ibid.*, p 100.

² Mickael Byram, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd., 1997 ; Mickael Byram, Geneviève Zarate, « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », *Le Français dans le Monde*, Recherches et applications, numéro spécial, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, juillet 1998, p 70-76 ; Mickael Byram, « Assessing intercultural competence in language teaching », *Sprogforum*, n° 18, Vol. 6, 2000, p 8-13.

³ Voir à ce sujet notre chapitre IV, ici-même.

travaille sur des « *faits* », des « *habitus* », des comportements. On se situe en dehors de la compétence linguistique.

Dans un article proposant une synthèse des méthodologies d'enseignement de l'interculturel, Collès précise :

« Les méthodes d'approche interculturelle que nous allons présenter ici [...] envisagent toutes une « décentration » de l'apprenant par rapport à sa culture maternelle et une compréhension de l'Autre au détriment de la seule description et de la simple connaissance théorique de sa culture. »¹

La deuxième « direction » ira donc vers une réflexion sur l'Autre, les faits culturels « *étrangers* », les stéréotypes, les représentations. Il s'agit de lutter contre les stéréotypes et de provoquer des réactions positives vis-à-vis d'une culture. On se situe ici encore au niveau du monde réel et pas au niveau langagier.

« La découverte, puis la confrontation des diverses représentations mises en présence dans le contexte de la classe de langue aboutit ainsi à une réflexion sur les stéréotypes. »²

« Parmi les représentations de communautés étrangères, certaines sont des stéréotypes, perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques, de réalités autres. La valeur identitaire des stéréotypes est bien connue et a été analysée dans le cadre des sciences sociales [...] ; leur valeur cognitive est, elle aussi, connue : descriptions condensées non falsifiables et d'emploi universel (« Les Français sont nationalistes » est un argument polyvalent), les représentations stéréotypées constituent une forme non problématique de la connaissance, aisément mobilisable dans les argumentations ordinaires. L'étranger est un des objets qui donne fréquemment matière à stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices. »³

La troisième « direction » est plus tournée vers la langue, vers l'observation de formes linguistiques. Il s'agit de l'appropriation de règles à suivre selon la situation de communication, comme par exemple des règles rituelles de politesse en vigueur dans la culture de la langue cible. Cette approche exploite le N mis pour « normes sociales » du

¹ Luc Collès, « Didactique de l'interculturel : Panorama des méthodologies », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Francine Thyron (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, EME, 2006, p 10-11.

² *Op. cit.*, p 11.

³ Jean-Claude Beacco, *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette FLE, 2000, p 119.

modèle SPEAKING de Hymes¹. Dans le CECR, cela se retrouve dans les compétences sociolinguistiques.

Dans les deux premières « directions », l'« *herméneutique* », dont parlait Abdallah-Preteceille, est reprise et on note une séparation de l'enseignement de la langue et de celui de la culture. Autrement dit, « *herméneutique* » est pris au sens d'interprétation par opposition à un enseignement descriptif et magistral de listes de faits culturels mais ils concernent toujours ces « *faits culturels* ».

Dans la troisième direction, on est dans le domaine de la langue, c'est-à-dire que les apprenants doivent acquérir un certain vocabulaire, connaître des expressions normées, savoir utiliser un registre adapté à une situation plus ou moins formelle. En interaction, on peut observer comment les interlangues évoluent en situation de contact. Mais on reste au niveau de la forme, on n'y trouve pas réellement le côté interprétatif, il n'y a pas de réflexion sur la co-construction du discours dans l'interaction.

1.2.3 La crise de l'interculturel

Le problème majeur posé par les compétences de Byram et Zarate est qu'elles sont difficilement identifiables et donc difficilement évaluables². Comment, par exemple, évaluer la curiosité ?

Des critiques fusent donc surtout autour de la notion de « savoir-être ». Ceux-ci peuvent effectivement être ressentis comme une « *prescription idéologique implicite* »³. Zarate pense éviter cet écueil en dirigeant ses recherches vers une « *cartographie du parcours identitaire* ». L'enseignant devient un médiateur et n'est plus « prescripteur ». Grâce à des entretiens ou des journaux de bord, il aide l'apprenant à mettre en œuvre un processus qui « *permet de mettre en mots la complexité et de construire une relation dialogique et réflexive sur la réalité étrangère décrite.* »⁴

¹ Dell Hymes, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier, 1984.

² Voir à ce sujet : Geneviève Zarate, « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », in Gerhard Neuner, Lynne Parmenter, Hugh Starkey, Geneviève Zarate, Mickael Byram (coord.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de L'Europe, 2003, p 89-124.

³ Mathilde Anquetil, *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*, Bern, Peter Lang, 2006, p 286.

⁴ Geneviève Zarate, Aline Gohard-Radenkovic, *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier, 2004, p 7.

Mais cela nous semble seulement déplacer la difficulté, nous touchons ici à un problème éthique dont nous reparlerons au chapitre IV.

Ce que Dervin¹ entend, surtout, par « crise »² c'est le constat de l'incapacité du domaine de l'interculturel à se débarrasser d'une vision figée de la culture. D'où une incapacité à rendre les aspects dynamiques des contacts entre les cultures dans leur diversité.

Pour contrer cette crise, certains chercheurs invitent à développer chez l'apprenant une vision anthropologique. Sur ce point de vue anthropologique, Collès affirme que « *son enjeu est de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour agir et s'affirmer.* »³

« Les faits culturels comme les mots sont polysémiques, ils ne signifient rien hors contexte et nécessitent une démarche interprétative. Ils relèvent, dans ce sens, d'une approche pragmatique, d'une pragmatique culturelle. »⁴

« C'est pourquoi, plutôt que de savoirs sur la culture, il faudrait parler de questionnement, de formulation d'hypothèses au sujet des manifestations culturelles, quelles qu'elles soient : le para-verbal et le non-verbal, les conventions sociales, les normes conversationnelles ou la prise en compte du contexte, etc. »⁵

Les travaux de Dervin représentent bien cette approche. Dervin et Fracchiolla⁶ expriment leur désir de relativiser la notion d'interculturel en s'inspirant du nouveau courant anthropologique. En effet, les auteurs expliquent que l'anthropologie ne correspond plus

¹ Fred Dervin, « Pour faire face à la crise de l'interculturel », 2010, [En ligne : <http://users.utu.fi/freder/dervinanthropos-1.pdf>]. Consulté le 7 mars 2014.

² Pour une synthèse approfondie de la « crise » de l'interculturel, voir : Amandine Denimal, *Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation : mises en discours des relations intersociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc)*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013, p 69-109.

³ Luc Collès, « Didactique de l'interculturel : Panorama des méthodologies », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Francine Thyron, (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, EME, 2006, p 15.

⁴ Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Francine Thyron, « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes FLE/S ? », Cadrage du Colloque de Louvain-la-Neuve (20-22 janvier 2005) », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Francine Thyron, (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, EME, 2006, p 6.

⁵ Luc Collès, « Didactique de l'interculturel : Panorama des méthodologies », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Francine Thyron, (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, EME, 2006, p 17.

⁶ Fred Dervin, Béatrice Fracchiolla, « Introduction : anthropologies, enseignement-apprentissage des langues et interculturel », in Fred Dervin, Béatrice Fracchiolla, *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues*, Berne, Peter Lang, 2012.

au cliché de l'observation de sociétés dites primitives. Dans la lignée de l'analyse épistémologique d'Augé¹, il s'agit, pour cette nouvelle anthropologie, d'étudier les relations entre des individus à l'intérieur des sociétés choisies comme objets d'étude.

Pour les auteurs, la didactique de l'interculturel doit prendre en conséquence une orientation vers un recul réflexif :

« Les apprenants devront comprendre et mettre en pratique rapidement l'idée qu'ils ne doivent pas chercher une « vérité » sur une « culture » ou « une identité nationale, ethnique... ». Ils devront aussi se rendre compte que l'interculturel ne signifie pas non plus transformer une vision qui semble stéréotypée par une autre qui paraîtrait plus « vraie », car cette dernière ne contribuerait qu'à réduire également l'Autre. En tout, c'est un travail sur le divers, sur le complexe et la prise de conscience de ces éléments, sur l'hétérogénéité du monde, qui est en jeu. »²

En cela, ils restent dans la lignée d'Abdallah-Preteceille qui insiste sur le fait qu'une démarche anthropologique en classe de langue doit contrer une vision homogénéisante des cultures pour porter attention à la diversité culturelle et aux changements qui y ont lieu incessamment.

Voyons à présent comment se présente cette orientation anthropologique dans le domaine de la CMO.

1.3 L'interculturel appliqué aux échanges en ligne, quelques exemples d'exploitation de corpus

1.3.1 Une exploitation de l'échange « *tridem 06* »

Beaucoup de chercheurs abordent le thème de l'interculturalité en adoptant la lignée du CECR. Par exemple, Audras et Chanier proposent d'observer la construction d'une compétence interculturelle à travers des interactions exolingues en ligne. Les acteurs de l'échange sont des étudiants anglais, américains et français du projet « Tridem06 » dont les productions ne sont pas librement accessibles en ligne. Leur observation prend pour

¹ Marc Augé, Jean-Paul Colleyn, *L'anthropologie*, Paris, PUF, 2004.

² Fred Dervin, Béatrice Fracchiolla, « Introduction : anthropologies, enseignement-apprentissage des langues et interculturel », in Fred Dervin, Béatrice Fracchiolla, *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues*, Berne, Peter Lang, 2012, p 10.

guide le modèle de compétence interculturelle développé par Byram et Zarate et vu plus haut.

Ils posent clairement la compétence interculturelle non seulement comme un objectif en soi mais comme l'objectif principal de l'échange. La compétence linguistique est écartée.

« Le scénario pédagogique entièrement axé sur l'interculturel [...] invite les participants à mobiliser leurs connaissances sur la culture, à réfléchir sur celle de l'autre et, bien au-delà, il vise à susciter des changements de posture adossés à une réflexion critique. »¹

Par leur analyse, les auteurs cherchent à trouver des entités observables qui pourraient être inventoriées et qui pourraient ensuite être réinvesties par les apprenants dans une autre situation interculturelle. Mais ils pointent, en conclusion, un manque de lisibilité et de traçabilité de ces observables en appelant à les préciser et à les organiser dans de futures recherches.

1.3.2 Une exploitation du « *français en première ligne* »

Mangenot et Zourou², eux, utilisent deux outils pour analyser un échange exolingue en ligne, issu de l'expérience le « *français en première ligne* »³. Leur but est de définir des tâches qui susciteraient le dialogue interculturel. Le premier de ces outils est la notion de « *rich points* »⁴. Ils caractérisent « *les incidents discursifs indiquant que deux systèmes culturels différents se sont manifestés* »⁵ et peuvent provoquer une décentration de points

¹ Isabelle Audras, Thierry Chanier, « Observation de la construction d'une compétence interculturelle », *Alsic*, Vol.11, n°1, 2008, [En ligne : <http://alsic.revues.org/index865.html>]. Consulté le 16 avril 2013.

² François Mangenot, Katerina Zourou, « Susciter le dialogue interculturel en ligne. Rôle et limites des tâches », in Christian Degache, François Mangenot (coord.), *Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*, LIDIL n° 36, Grenoble, Ellug, 2007, p 42-67.

³ Site *Le français en première ligne*, [En ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/file-1-ligne/>]. Consulté le 17 mars 2014.

⁴ Cette notion est empruntée à l'anthropologue Michael Agar, « Culture: Can You Take It Anywhere? », *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 2, article XX, 2006, p 1-12, [En ligne: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/PDF/agar.pdf]. Consulté le 16 mars 2014.

⁵ François Mangenot, Katerina Zourou, « Susciter le dialogue interculturel en ligne. Rôle et limites des tâches », in Christian Degache, François Mangenot (coord.), *Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*, LIDIL n° 36, Grenoble, Ellug, 2007, p 42-67.

de vue. Le deuxième est la notion de « *missed* » ou « *failed communication* » développée notamment par O'Dowd et Ritter¹.

Pour ces derniers, les signes d'une communication « manquée » sont les suivants : une soudaine faible participation des interactants, de l'indifférence, des tensions entre les participants, une évaluation négative du partenaire ou/et de sa culture. Autant de signes qui traduisent un conflit, même minime.

Ils concluent que, pour susciter l'interculturalité, la tâche devrait pouvoir pousser à la comparaison, comme dans *Cultura*, et que l'enseignant devrait savoir exploiter et remettre en débat en classe les points de divergence.

1.3.3 La « *cyberanthropologie* », d'une dérive culturaliste à une dérive anti-culturaliste

Au vu des critiques exposées plus haut, les travaux de Dervin sont ceux qui cherchent le plus à se démarquer des modèles classiques en souhaitant rejeter les « savoir-être », et en souhaitant se recentrer sur l'interaction entre les sujets et leurs représentations.

Dervin et Vlad utilisent le terme de « *cyberanthropologie* »² pour décrire leur démarche d'analyse des interactions en ligne. Ils expliquent qu'il s'agit de s'intéresser à la relation qui se crée entre les interactants à travers la construction de soi et la construction de l'autre, dans le souci de les considérer comme des acteurs de leur culture plutôt que comme des produits.

Travaillant sur un corpus d'échanges entre des étudiantes roumaines et des étudiantes finlandaises, ils donnent à leur analyse une triple direction. D'abord, ils recherchent comment les sujets remarquent et marquent discursivement leurs différences. Puis, ils s'intéressent à leurs représentations sur la réalisation de la tâche demandée. Ensuite, ils s'arrêtent sur les zones de tension repérées. Ils ont pour objectif de « *déterminer les mises en scènes de soi et de l'autre plus ou moins contrôlées qui se passent lorsque les*

¹ Robert O'Dowd, Markus Ritter, « Understanding and working with "failed communication" in telecollaborative exchanges », *Calico Journal* vol.23, n° 3, 2006, p 623-642, ici p 624, [En ligne : <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=112>]. Consulté le 19 mars 2014.

² Fred Dervin, Monica Vlad, « Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains », *Alsic*, Vol. 13, 2010, [En ligne : <http://alsic.revues.org/1399>]. Consulté le 15 avril 2013.

individus issus de contextes spatio-temporels différents se rencontrent »¹ en adoptant le point de vue que le fait social ne doit pas être considéré comme un objet figé et stable. Ils remarquent, en conclusion, que la culture est souvent utilisée comme « *prétexte* »² pour expliquer des problèmes ou des différences même si ce n'est pas réellement le cas.

Dervin part de l'hypothèse que la plupart des apprenants s'inscrivent dans les cours avec « *une image relativement stéréotypée* »³ de la culture cible. Il fonde l'enseignement de l'interculturalité sur le fait qu'ils ont à la déconstruire.

C'est sur ce postulat que l'université de Turku a créé un cours de « *déconditionnement méthodologique et interculturel* »⁴.

« Le déconditionnement que nous mettons en avant au département tente de faire prendre conscience aux étudiants des véritables enjeux de l'interculturel et de questionner les approches majoritairement culturalistes auxquelles ils ont été, pour la plupart, habitués au lycée. »⁵

Il s'agit donc d'une chasse aux stéréotypes culturalistes qui devraient être remplacés par une vision « *liquide* »⁶ des cultures, la liquidité étant définie comme le fait que l'identité culturelle n'est pas déterminée mais peut revêtir différentes facettes.

Devin⁷ dénonce ainsi le fait que l'aspect subjectif de construction de l'identité culturelle est oublié dans la dérive culturaliste qui s'axe sur des connaissances/savoirs sur la culture, sans en discuter la valeur relative. Il souhaite travailler sur une identité mouvante en co-construction.

¹ *Op. cit.*

² *Ibid.*

³ Fred Dervin, Eija Suomela-Salmi, « Déconditionner pour reconconditionner : discours contradictoires et co-construits d'apprentis-expert en langues sur l'interculturalité », in Nathalie Auger, Fred Dervin, Eija Suomela-Salmi, *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 113-131.

⁴ *Op. cit.*

⁵ *Ibid.*

⁶ Terme que Fred Dervin emprunte à : Zygmund Bauman, *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, 2000.

⁷ Fred Dervin, « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets », 2009, [En ligne : <http://ressources-cla.univ-comte.fr/gerflint/Roumanie4/dervin.pdf>]. Consulté le 7 mars 2014.

Il propose pour cela que les apprenants utilisent les outils de la linguistique de l'énonciation pour rechercher les marques de subjectivité, les modalités, la deixis, le dialogisme.

« En apprenant à relever ces traces énonciatives, l'apprenant peut être amené à mieux contrôler son propre discours, éviter la mise en scène différentialiste-culturaliste, avoir un impact sur les attitudes, et ainsi agir/réagir éthiquement face à l'altérité. »¹

Pour déconstruire les discours cristallisants sur la culture et les identités, il s'agit pour l'apprenant de « détecter les discours culturalistes-différentialistes »², qu'ils soient xénophobes ou xénophiles. Il s'agit aussi de déceler les discours contradictoires qui s'appuient sur des stéréotypes tout en s'avouant stéréotypés.

Pour bien définir ses objectifs et permettre de les évaluer, Dervin propose une nouvelle grille de compétences, dont voici quelques extraits³.

Il prévoit pour les apprenants deux types de savoir-faire et un savoir qu'il appelle « savoir-réagir/agir »...

- « 1. Savoir-faire I : discerner les identifications [...]
2. Savoir-faire II : prêter attention aux discours [...]
3. Savoir réagir/agir : contrôler ses émotions /ses discours [...] »⁴

... qu'il développe assez longuement à travers des recommandations qui ressemblent parfois à de véritables maximes :

« Je fais l'effort, quand j'en ai la possibilité, de ne pas me présenter à travers un imaginaire national ou un stéréotype, et de ne pas réduire mon interlocuteur à des stéréotypes. [...] »

J'essaie également d'éviter un discours naïf sur l'interculturel... [...] »

J'évite donc de tirer des conclusions hâtives culturalistes et stéréotypées »⁵.

La principale critique que nous ferons est qu'il nous semble que, dans ces directives, la « Vérité » change de camp :

¹ *Op. cit.*

² *Ibid.*

³ Un extrait plus large est contenu dans la version d'archivage non publiée.

⁴ Fred Dervin, « Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail », in Fred Dervin, E Suomela-Salmi, (éds.), *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Turku, Publication du département d'études françaises, 2007, p 95-122. Passages soulignés par nous.

⁵ *Op. cit.*

« Je suis conscient du fait que... »

Le « fait » anti-culturaliste remplace ici, selon nous, le « fait » culturaliste. Ces compétences ressemblent donc à un code de conduite à suivre :

« Je fais l'effort [...]; Je fais un effort [...]; Comment contrôler ses émotions [...]; J'essaie également d'éviter [...]; Comment contrôler par exemple son besoin d'exotisme et de différence... »

...dans une direction précise :

« de ne pas me présenter à travers [...]; de ne pas réduire [...]; pour écouter les discours [...] les éviter le plus possible [...]; d'éviter un discours naïf [...] paradoxal [...] ou interculturellement correct... »

En cela, la formulation de ces compétences ne diffère guère, dans le fond, de celle des « savoir-être » de Byram et Zarate et du CECR que Dervin voulait pourtant éviter.

Cela revient à remplacer une vision stéréotypée par la négation systématique du stéréotype : nous pensons qu'il y a ici un risque d'anti-culturalisme...

« J'évite donc de tirer des conclusions hâtives culturalistes et stéréotypées à partir de ces situations. »

...l'attitude culturaliste étant presque considérée comme une maladie à guérir :

« Dans une réflexion postérieure, je peux, toutefois, me demander pourquoi mon interlocuteur et moi-même avons eu recours à des stéréotypes par exemple. »

Cette « chasse » à tout ce qui peut fixer un état de culture ou la « *création de discours négatifs* » n'est pas si différente de l'imposition culturaliste d'un point de vue stéréotypé.

Les objectifs pédagogiques y sont toujours difficilement identifiables et évaluables et ils comportent le risque de tomber dans une dérive moraliste anti-culturaliste.

Sous le règne d'une vision culturaliste de la culture, « l'erreur interculturelle » est considérée comme découlant d'un manque de connaissance sur la culture. Sous le règne d'une vision anti-culturaliste, les apprenants seraient accusés d'avoir un défaut de jugement. Cette démarche nous paraît difficilement envisageable.

1.4 Notre positionnement sur la crise de l'interculturel

En résumé, après la « crise de l'interculturel », on cherche à éviter un enseignement objectif purement descriptif d'une culture vue comme constituée de situations figées et stables. Pour cela, on préconise un enseignement fondé sur une réflexion subjective, « *herméneutique* » c'est-à-dire interprétative des faits culturels. Il s'agit pour les apprenants de prendre du recul, de se décentrer pour adopter une attitude empathique vis-à-vis des diverses représentations culturelles qu'ils pourraient rencontrer ou éprouver eux-mêmes en communiquant avec l'Autre étranger.

Les buts souvent affichés sont la lutte contre les stéréotypes, l'évitement de malentendus trop souvent attribués à la différence culturelle. Cela permettrait au final de mieux agir ensemble suivant une perspective qualifiée par Puren de « *co-actionnelle* »¹.

Pour identifier ces entités observables, les chercheurs étudient les interactions, conscients que la rencontre se fait à un niveau intersubjectif :

« Considérer l'apprenant de langue étrangère comme locuteur/acteur constitue un bon point de départ pour un *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, parce que plurilinguisme et pluriculturalisme n'existent qu'au travers d'individus qui parlent, communiquent et agissent en plusieurs langues et plusieurs contextes culturels. »²

Au niveau méthodologique, il s'agit d'étudier comment se structure et s'organise la communication, que ce soit avec des outils quantitatifs ou qualitatifs. Selon Mangenot...

« [...] l'apport des sciences du langage se situerait plutôt du côté du qualitatif et des démarches ethnométhodologiques, l'idée étant d'observer, de décrire et de chercher à comprendre les logiques (les « méthodes ») des acteurs, éventuellement de parvenir à certaines modélisations, plutôt qu'à essayer de prouver l'efficacité de telle ou telle situation de collaboration à distance. »³

¹ Christian Puren, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues modernes*, n°3, juillet-août-septembre 2002, [En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>]. Consulté le 29 avril 2013.

² Geneviève Zarate, Danielle Lévy, Claire Kramsch (dir.), *Précis de plurilinguisme et de pluriculturalisme*, Paris, Édition des archives contemporaines, 2008, p 27.

³ François, Mangenot, « Un nouvel objet pour la didactique du français : l'analyse des échanges en ligne », 2008, [En ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/cmlf08317.pdf]. Consulté le 18 février 2013

Si la plupart des études à visée pédagogique recherche ces « *logiques* » et ces « *modélisations* », c'est pour répondre au besoin légitime de découper le savoir à enseigner en unités didactiques. Or, il nous semble arriver ici à un paradoxe. Nous avons vu que l'enseignement de l'interculturel avait choisi comme objet le « fait culturel » ; pourtant ces faits culturels sont recherchés dans les interactions.

Cela reviendrait-il à déterminer et à quantifier des comportements langagiers d'ouverture à l'Autre ? C'est assez flou. Il manque selon nous une définition précise de l'objet enseignable recherché. Et il y manque fondamentalement une définition précise du rapport entre « fait culturel » et « fait langagier ». C'est pourquoi notre recherche théorique visera d'abord un éclaircissement de ce rapport entre langue et culture.

Ce n'est pas un hasard si nous avons autant cité Dervin. C'est le chercheur dont nous serons le plus proche dans ce travail. Nous sommes en accord sur plusieurs points.

Nous souhaitons également opérer un retour sur le sujet et lui permettre d'utiliser les outils d'analyse du discours pour repérer, entre autres, les discours marqués culturellement.

Nous sommes également en accord sur le fait que nous devons nous intéresser à l'intersubjectivité, c'est-à-dire à la rencontre de différentes subjectivités au sein de l'interaction à travers les représentations.

Le locuteur doit, selon nous, être considéré comme un acteur en accord avec la théorie des actes du langage d'Austin¹ et Searle² qui considèrent que les énoncés ont un impact sur la situation, sur le contexte et ont une force illocutoire qui peut modifier la réalité.

En revanche, nous mettons en débat la finalité de se décentrer par rapport à des faits culturels.

A partir de là, nous établissons que **notre objet d'étude est la langue et sa pratique en discours**, qu'elle est l'objet premier de notre attention. En outre, nous souhaitons **ne pas considérer l'interculturalité comme donnée**, c'est-à-dire qu'un des objectifs de notre étude sera d'abord de remettre en question l'existence de son rapport avec la langue. En d'autres termes, nous voulons savoir avant tout dans quelle mesure, dans le texte, on peut

¹ John Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Éditions du seuil, 1991, (1^{ère} parution 1962).

² John Searle, *Les Actes de langage*, Paris, Hermann, 2008, (1^{ère} édition en français 1972, en anglais 1969).

vraiment parler d'interculturalité. Autrement dit, nous souhaitons définir ce que pourrait être une interculturalité discursive.

Notre démarche diffère dans le sens où nous cherchons à **déterminer les moyens langagiers qui servent à faire passer une « interculturalité », dans les cas où elle existerait**. Pour nous, ce n'est donc pas la compétence interculturelle qui prime, c'est la compétence linguistique qui servirait à faire passer une certaine vision de la culture et aux éventuels problèmes de communication que cela pourrait poser.

Nous souhaitons analyser nos interactions dans l'intention de savoir si le fait même d'analyser les interactions pourrait servir aux apprenants à améliorer leur compétence communicative, en comprenant par là leur propre fonctionnement discursif inconscient.

Si, comme le pense Dervin, la culture ne vient qu'en prétexte au malentendu, est-elle vraiment digne d'un si grand intérêt pour l'enseignement des langues? Dans un grand nombre de situations, il est en effet facile de faire appel à des raisons culturelles. D'autant plus que tout « objet » de ce monde peut, sans doute, être considéré comme culturel qu'il s'agisse d'un objet matériel, d'un comportement, d'une idée ou de la langue même. Une des principales fonctions de la langue est de représenter ces objets qui appartiennent irrémédiablement à une culture.

En conséquence, par le fait de vouloir didactiser l'interculturalité, d'en faire un objectif pédagogique et par le fait même de nommer cela « enseignement de l'interculturalité », ne se rend-on pas coupable précisément de ce que nous voulions dénoncer ?

Si les malentendus ou les incompréhensions sont de l'ordre de l'intersubjectivité, que viennent réellement y faire les cultures des locuteurs? Si on s'intéresse à l'intersubjectivité, il faut en effet s'intéresser à l'identité. Charaudeau¹ parle de construction d'une identité sociale, nous sommes bien là au niveau de la subjectivité et de l'intersubjectivité. Il nous suggère alors de nous intéresser au discours. Et voici les questions qu'il pose.

Le premier problème posé pour une définition de l'identité culturelle est que l'on ne sait pas qui doit en juger. Est-on ce qu'on pense être ou ce que l'autre pense que l'on est ?

¹ Patrick Charaudeau, « L'identité culturelle entre soi et l'autre », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Francine Thyron, (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, EME, 2006, p 41-56.

L'identité culturelle caractérise-t-elle un sujet en tant qu'individu ou en tant que membre d'un groupe ? Est-elle innée ou acquise par l'expérience ? Est-elle fixe ou modifiable ?

Pour Charaudeau, c'est la perception de la différence qui engendre la conscience identitaire par la naissance de sentiments de rejet ou d'attrance. Rejet et attrance, valorisation et dévalorisation se mettent alors à jouer un jeu d'équilibre qui doit sans cesse se réguler. C'est une vision dynamique d'un système de régulation et de co-construction d'identités qui passe par le regard et la confrontation à l'autre.

Dans ce processus, les imaginaires jouent un rôle majeur car ce sont eux qui engendrent les jugements et les valeurs attribués aux actions sociales.

Plus loin, Charaudeau explique que pour lui ce n'est pas la langue qui est le véritable véhicule de ces représentations mais les discours. C'est-à-dire que, pour lui, plusieurs cultures peuvent s'exprimer dans la même langue alors que les discours, la manière dont les membres des communautés culturelles manient cette langue leur est propre, les différencie et les caractérise.

En revanche, il affirme, en conclusion, que l'enseignement des langues peut servir à « *inculquer cette complexité identitaire* » et qu'il est de la responsabilité des enseignants de « *former, éduquer les esprits pour donner des armes qui permettent d'analyser les événements sociaux et rendent les générations à venir plus conscientes des enjeux de la vie sociale.* »

Avec cette affirmation, Charaudeau embrasse le *credo* de l'enseignement de l'interculturel en tant que prise de recul de faits culturels. Or, nous avons dit que nous souhaitons ne pas nous orienter vers cela.

Dans notre travail, nous ne chercherons donc pas à savoir comment « *donner des armes qui permettent d'analyser [...] les événements sociaux* ». Nous chercherons plutôt à définir ce qui permet à l'apprenant d'une langue de savoir comment analyser les discours, pour comprendre la manière dont ses interlocuteurs donnent une valeur à des événements sociaux, et pour les utiliser ensuite dans leurs propres discours. Nous nous centrerons sur le discours en tant que processus, outil potentiel de la relation interculturelle mais nous souhaitons laisser les apprenants maîtres d'en déterminer les enjeux.

Ce sera le point de départ de l'analyse de notre corpus, nous « analyserons » dans l'intention de savoir si cette analyse même pourrait être didactisée. Nous souhaitons bien apprendre aux apprenants à « se décentrer » mais pas par rapport à des faits culturels. Nous voulons essayer de savoir comment l'apprenant pourrait apprendre à « se décentrer » par rapport aux discours qu'il rencontre en langue cible et savoir si cette décentration lui permettrait de devenir un meilleur manipulateur de la langue qu'il apprend.

Conclusion

A la suite des cours de civilisation, qui exposaient magistralement des faits de culture considérés comme objectifs et immuables, l'enseignement de l'interculturel s'est dirigé peu à peu vers une étude des représentations sociales. L'attention s'est principalement portée sur les identités et une réflexion sur le rapport entre Soi et les Autres.

Les années 2000 ont vu naître une crise de l'enseignement de l'interculturalité. Les principales critiques qui lui sont faites concernent les difficultés d'évaluation des compétences et la conservation d'une vision stéréotypée des cultures en présence. La pratique de l'auto-évaluation et l'apport des études anthropologiques, proposés en solution, ne réussissent pourtant pas à donner une définition circonscrite des objectifs de l'enseignement interculturel.

Aujourd'hui, le risque d'une dérive culturaliste semble laisser place à une dérive anti-culturaliste qui, de la même manière, imposerait une certaine idéologie.

A partir de ce constat, nous souhaitons reposer la question de la place du culturel dans l'enseignement des langues. S'il s'agit de se concentrer sur les représentations culturelles et la relation interpersonnelle, il nous paraît utile d'essayer de comprendre ce qui se passe quand les représentations des uns se heurtent à celles des autres, en observant le lieu de leur rencontre, soit l'interaction.

Nos recherches ont commencé, sur le terrain, par l'organisation d'échanges entre des lycéens français et italiens que nous décrivons ci-après.

2 Présentation des projets menés sur le terrain

Introduction

Ce chapitre fait une description du déroulement, des lieux et des acteurs des échanges, entre lycéens et étudiants français et italiens, réalisés entre 2009 et 2011.

Les productions des apprenants lycéens constituent le premier corpus qui sera analysé au chapitre III. Le deuxième corpus est celui des productions d'étudiants à l'université ; il sera analysé au chapitre VIII. Un troisième corpus, analysé au chapitre IX, comprend les travaux dirigés effectués après la fin des correspondances par les étudiants italiens de l'université de Gênes.

2.1 Les événements qui ont conduit à la réalisation des projets

Plusieurs événements ont convergé vers ce type d'étude. Les chercheurs aussi sont des êtres subjectifs. Leurs centres d'intérêt sont souvent le résultat d'un parcours à la fois personnel et professionnel. Un environnement plurilingue et pluriculturel a, peut-être, favorisé un attrait précoce pour les langues et les cultures étrangères.

Ensuite, le parcours professionnel fournit ses apports. Cinq années d'enseignement en école primaire, à la Martinique, ne peuvent que sensibiliser au rapport très subjectif que peuvent avoir langue et culture. Plusieurs expériences dans l'enseignement du FLE ont suivi :

- à l'Alliance française de Bélém, pour un stage de maîtrise de FLE ;
- au lycée Punahou d'Honolulu à Hawaii, pour une collaboration de trois mois avec un professeur de français dans le cadre d'un Master 2 ;
- à l'Alliance française de Gênes, pour un contrat de travail d'une année.

Chaque expérience a contribué à multiplier le nombre de questions posées sur le rapport entre langue et culture et sur la légitimité de la place de l'interculturalité dans une classe de langue. Mais ce qui a été fondamental pour cette recherche, ce sont des discussions informelles avec des enseignants. La plupart d'entre eux se montraient très réticents sur la question interculturelle, presque tous préféraient éviter de l'aborder en classe. En outre, les directives institutionnelles directes à ce sujet étaient absentes ou insignifiantes.

La question culturelle semblait pourtant paraître inévitable et elle faisait par ailleurs couler beaucoup d'encre.

Au vu de ces discussions, la première difficulté, qui survient quand un professeur veut faire vivre l'interculturalité à ses apprenants, est l'éloignement géographique, la non-présence ou la non-disponibilité de natifs à proximité de la classe. Or, les nouvelles technologies et les projets de rapprochement de classes de langues venant de divers pays apparaissent comme un moyen privilégié pour y remédier.

2.2 La pédagogie du projet

L'organisation d'un échange entre classes suppose l'élaboration d'un projet, avec toutes les formalités administratives et institutionnelles que cela implique pour les enseignants. Le plus souvent, les projets visent à « sortir » de l'espace de la classe pour entrer en relation, pour agir, avec l'extérieur.

Selon Puren¹, toutes les méthodes d'enseignement ont essayé de rapprocher, au maximum, les tâches de l'élève des tâches de l'utilisateur en société. En effet, la notion d'action en pédagogie est très présente dans les méthodes actives et dans la pédagogie du projet préconisée par l'Éducation Nouvelle. Cette dernière s'appuie sur la formule « *learning by doing* » de Dewey² qui suppose que c'est en agissant que l'élève se construit. La perspective actionnelle, à son tour, veut préparer les apprenants à l'action en réalisant en classe de véritables actions sociales.

¹ Christian Puren, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n° 347, septembre-octobre 2006, p 37-40.

² John Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Colin, 1990.

Bordallo et Ginestet¹ expliquent que ce qui définit un projet est, non seulement, le fait de garder en mémoire l'image du produit à atteindre, mais aussi d'avoir une idée de l'ensemble des moyens qui permettent d'atteindre les objectifs fixés.

Les mêmes auteurs consacrent un chapitre² au fait que le travail par projet en classe est un bon moyen d'intégrer l'individuel dans le collectif. La démocratie doit être présente dans les pratiques scolaires ; laisser les apprenants « *prendre du pouvoir* » et « *affirmer leur liberté* »³ permet d'augmenter leur motivation et leur engagement dans les tâches.

Plus loin, la démarche de projet est définie comme « *la conjugaison de compétences individuelles et d'une réalisation collective.* »⁴

« Pour l'élève, il s'agit, à travers une alternance de travaux collectifs et d'activités personnelles, d'aboutir à une réalisation motivante dont les différentes étapes de l'élaboration auront provoqué des perturbations, des remises en cause, des réflexions, des confrontations ; sources de conflit sociocognitifs et de progrès intellectuels. »⁵

Les conflits sociocognitifs vont faire émerger des représentations, créer un terrain propice à la créativité et « *réconcilier deux formes de pensées* » : la pensée convergente et la pensée divergente.⁶ Il est affirmé ainsi que « *le travail de groupe est une garantie de créativité, d'exhaustivité et de cohésion* »⁷.

C'est le blog qui est choisi, ici, comme plateforme support de ses conflits sociocognitifs. Il est utilisé comme préparation à l'interaction interculturelle, le premier pas étant de parler de « soi » et de le confronter au regard d'autrui. L'apprenant y est à la fois auteur, un auteur qui se raconte directement à ses lecteurs, et lecteur des récits des autres. Il doit faire preuve de créativité et d'engagement à la fois lors de la production et lors de la réception. Son implication personnelle dans le projet est donc une condition *sine qua non* de la réussite de ce dernier.

¹ Isabelle Bordallo, Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette Éducation, 1993, p 8.

² *Op. cit.*, p 114-172.

³ *Ibid.*, p 115.

⁴ *Ibid.*, p 132.

⁵ *Ibid.*, p 132.

⁶ *Ibid.*, p 133.

⁷ *Ibid.*, p 135.

2.3 Les blogs dans l'enseignement du FLE

2.3.1 Définition du blog

Internet, après la télévision, la radio et le téléphone, a contribué à rendre immédiat le voyage des informations sous toutes ses formes. Le blog a été un accélérateur des échanges d'informations sur la toile. Selon le site *01net*¹, le mot « blogueur » a fait son entrée dans *Le Petit Robert* et *Le Petit Larousse* en 2008. Le phénomène du blog a tout de suite connu un essor important dans tous les pays du monde ; en outre, selon une étude réalisée par le cabinet américain Forester, la France était, en 2006, un des pays les plus « blogueurs » du monde. Aujourd'hui, l'utilisation du blog semble décliner² ou se spécialiser.

Pour définir ce qu'est le blog, nous nous sommes inspirés principalement de deux sources qui se complètent. La première vient du site de *l'Office québécois de la langue française*³ et la deuxième vient du site *Clubic*⁴.

Voici notre définition.

Un blog est un site Web à caractère personnel, alimenté régulièrement en contenus (texte, vidéo, image et son) présentés sous forme chronologique ascendante ou descendante, afin de communiquer ses opinions et ses impressions sur tous les sujets possibles et de façon concise.

Ce qui le différencie le plus d'un site Web, c'est la facilité d'interaction avec le lecteur. Celui-ci peut en effet rédiger des commentaires en laissant ses coordonnées. L'auteur peut envoyer ses visiteurs vers d'autres sites ou d'autres blogs par l'intermédiaire des liens hypertextes. Il peut également lier son blog à celui d'un autre internaute, intéressé

¹ Hélène Puel, « 'Blogueur' et 'géolocalisation' font leur entrée dans le dictionnaire », *01net*, mis en ligne le 30 août 2007, [En ligne : <http://www.01net.com/editorial/357394/blogueur-et-geolocalisation-font-leur-entree-dans-le-dictionnaire/>]. Consulté le 15 janvier 2013.

² Voir à ce sujet : Michel Marcoccia, « Sociabilité adolescente et discussion en ligne », *Actes du colloque EPAL 2011*, [En ligne : http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2011-marcoccia.pdf]. Consulté le 16 janvier 2013.

³ *Office québécois de la langue française*,

[En ligne : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8370242]. Consulté le 15 janvier 2013.

⁴ Alexandre Laurent, « Un blog mais pour quoi faire ? », *Clubic*, mis en ligne le 2 février 2007, [En ligne : <http://www.clubic.com/article-67515-1-comparatif-plateformes-blogs.html>]. Consulté le 15 janvier 2013.

par les mêmes thématiques, afin de l'inviter régulièrement à prendre connaissance de ses mises à jour grâce aux fils RSS. L'auteur peut décider de restreindre l'accès à son blog ou de l'exposer à tous les publics.

2.3.2 Les atouts du blog

Les atouts majeurs du blog sont d'abord sa rapidité et sa simplicité d'utilisation. En effet, il suffit d'un identifiant et d'un mot de passe pour se connecter gratuitement à la plateforme d'édition, toute modification se fait en quelques clics et l'auteur est guidé de manière très intuitive. Les lecteurs y accèdent très facilement, en se connectant sur l'adresse Internet.

Le blog laisse à son auteur une place importante et nette pour s'exprimer, comme l'explique Soubrié¹. Comme beaucoup d'autres plateformes Internet, il peut donc faciliter la rencontre en élargissant « l'espace de la classe ». L'enseignant n'est plus le seul locuteur natif ou expert. Les apprenants peuvent être confrontés à des textes « authentiques » où « *l'espace n'est un obstacle ni à la transmission des informations ni à l'expression des émotions* »².

La rapidité d'échange d'informations des commentaires et des fils RSS peut être renforcée par l'intégration du chat communautaire ou du téléphone. Cette interactivité, ainsi que l'ouverture apportée par les liens, en fait un outil extrêmement dynamique où les lecteurs peuvent devenir co-auteurs.

Certains lui attribuent même des vertus plus extraordinaires qui peuvent sembler folkloriques et que l'on peut librement partager ou pas. Ainsi, De Rosnay³ n'hésite pas à parler de l'explosion d'une « *création collaborative ou interactive* » qui donne aujourd'hui naissance à une nouvelle citoyenneté « *inventée grâce aux nouvelles technologies et aux médias des masses (Internet, blogs, SMS, chats...) par les citoyens du monde* ».

¹ Thierry Soubrié, « Le blog : retour en force de la fonction auteur », *Colloque JOCAIR 2006*, Amiens 6 et 7 juillet 2006, [En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/84/62/PDF/16-Soubrie.pdf>] Consulté le 28 janvier 2013.

² Clara Ferrão Tavares, « Le temps, l'espace et les cultures. Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle », *Études de Linguistique appliquée*, n° 146, 2007/1, p 161-177.

³ Joël De Rosnay, *La Révolte du pronétariat*, [En ligne : <http://www.pronetariat.com/>]. Consulté le 15 janvier 2013.

Nous nous contenterons de citer l'article de Springer et Koenig-Wisnievskaia¹ qui affirment que :

« bloguer n'est pas uniquement parler de soi, de sa vie, donner son opinion, c'est aussi et surtout interagir avec les autres internautes, créer quelque chose à plusieurs, échanger et partager ce qui a été créé. [...] Le cadre européen définit ce que l'on nomme une perspective communicationnelle et actionnelle [...] qui met sur le devant de la scène l'agir social, l'action commune pour parvenir à un but partagé dans un contexte précis ».

Selon ces auteurs, les « *blogues communautaires constituent ainsi un contexte particulièrement favorable à cet agir communicationnel et actionnel qui nous intéresse pour les langues.* » L'atout mis en avant est donc l'adéquation des possibilités offertes avec la prérogative actionnelle et interculturelle du CECR.

En effet, le blog étant un espace de communication et de collaboration, il permet d'amoindrir le sentiment d'isolement ; surtout pour un apprenant qui n'aurait, par ailleurs, que peu d'occasions de rencontrer la langue française dans son environnement.

L'apprenant, lors d'une activité de collaboration et de communication informatisée avec un natif, travaille en autonomie : il est seul responsable du bon déroulement de la situation de communication. Il est donc contraint de développer différentes stratégies, comme, par exemple, des stratégies métalinguistiques.

Notons qu'il semble, *a priori*, que le mode de relation asynchrone et non présentiel permette d'amoindrir les rapports de force par rapport à la relation interpersonnelle « en présence ». Les participants ne sont pas confrontés directement les uns aux autres, ils disposent d'un temps de réflexion avant de répondre à l'autre.

2.3.3 Différentes utilisations du blog en classe de langue

Comme le résume l'introduction d'un dossier du site *Franc-parler.org*² sur l'utilisation des blogs sur la toile, chaque adepte a inventé sa façon de bloguer.

¹ Claude Springer, Anna Koenig-Wisnievskaia, « Du journal intime aux réseaux sociaux », *Le Français dans le Monde* n°351, pages 23-25, 2007, p 23-24.

² Haydée Maga, « Pédagogie du blog », *Franc-Parler*, mis en ligne le 11 octobre 2005, mis à jour le 14 mai 2007, [En ligne : http://blog-motives.over-blog.com/pages/Pedagogie_du_blog_FrancParler-387359.html]. Consulté le 16 janvier 2013.

« Apparus dans les années 2000, les blogs ont depuis conquis de nombreux internautes. Les adolescents racontent leur quotidien, des hommes politiques mènent campagne, des journalistes prolongent leur travail éditorial, des cuisiniers révèlent leurs dernières trouvailles gastronomiques, des voyageurs racontent leur périple, des familles dispersées resserrent les liens, des fans de sport, de musique ou de tout autre chose font partager leur passion, des photographes amateurs exposent leurs clichés, des entreprises communiquent sur leurs derniers chiffres, des professionnels à la recherche d'un emploi diffusent leur CV, des classes de langue écrivent à leurs correspondants... »

Aujourd'hui, les sites Internet sont devenus plus faciles à réaliser, il arrive souvent que les blogs soient abandonnés à leur profit. Mais l'utilisation des blogs semble continuer, surtout dans le milieu journalistique.

Le dossier donne une liste de liens vers divers blogs pédagogiques qui ont été faits dans les années 2000. Voici un classement de diverses manières d'utiliser le blog en classe :

- pour une communication professeur/élèves : c'est celle qui est pratiquée le plus souvent, les élèves y trouvent des ressources, laissent des messages à leur professeur ;
- pour une communication élève/professeur : blog individuel ou de classe où sont faits devoirs et évaluations ; ces blogs ne sont généralement pas en ligne en réseau public, l'accès est réservé aux membres de la classe ;
- pour une communication élèves/élèves : cela peut « libérer » la parole des timides, il peut s'agir d'ateliers d'écriture collective, d'exercices en hétéro-évaluation ;
- pour une communication élèves/extérieur, cette pratique cherche à développer le sentiment d'appartenance à la communauté francophone, et ainsi à apporter une certaine motivation : dans le site *La Brocante*¹, par exemple, un groupe de francophones russes commente des phrases entendues dans la rue, au bureau... dans la vie quotidienne française ;
- pour une communication professeurs/professeurs, travaux d'équipes pédagogiques : sur le site *Fle z'et merveilles*², on trouve des ressources pédagogiques.

¹ *La Brocante*, [En ligne : <http://la-brocante-ru.livejournal.com/>]. Consulté le 25 mars 2014.

² *Fle z'et merveilles*, [En ligne : <http://affinitiz.net/space/flezemerveilles>]. Consulté le 25 mars 2014.

2.3.4 Les limites du blog

Il faut cependant tenir compte des inconvénients et des difficultés qui peuvent survenir. Outre le fait qu'il est nécessaire d'avoir une connexion Internet et un accès à une salle équipée en informatique, le dossier de *Franc-Parler* cite quelques contraintes qu'il faut connaître avant de se lancer dans un tel projet. Ces difficultés peuvent être liées :

- au « logiciel », dont les outils de publication offrent moins de flexibilité qu'un logiciel de création de site, par exemple, les choix esthétiques seront moins vastes, le poids des fichiers hébergés moins important ;
- à « la motivation des élèves », une fois que l'élan entraîné par la nouveauté s'effiloche il faut continuer à mettre les pages à jour régulièrement ;
- aux droits de propriété intellectuelle qui doivent être respectés.

Nous ajouterons que le mode asynchrone de la communication prive les parties des indices non-verbaux et para-verbaux ; cela peut être essentiel selon les objectifs que l'on se fixe.

En 2006, Kern¹ fait une synthèse de la recherche sur la CMO en didactique aux États-Unis. Les résultats des différentes études sont mitigés.

Au niveau des interactions, il souligne que le professeur a moins de contrôle sur la discussion et que les apprenants se retrouvent souvent exposés à un français incorrect. Selon lui, la CMO stimule l'expression mais n'est pas favorable au développement de la compétence linguistique.

Au niveau des apprentissages interculturels, Kern cite des études qui, selon lui, « ont démontré que l'interaction en ligne n'assure pas forcément la compréhension de l'autre »². Selon lui, lors d'un échange entre des étudiants allemands et américains, réalisé en 2002, l'attitude trop « directe » des Allemands provoque l'incompréhension des Américains et même l'abandon de la correspondance pour certains d'entre eux. Il explique donc que les malentendus ne sont pas dus à des incompréhensions linguistiques mais à une différence dans les comportements culturels et communicatifs.

¹ Richard Kern, « La communication médiatisée par ordinateur : recherches et applications récentes aux USA », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n°40, juillet 2006, p 17-29.

² *Op. cit.*, p 22.

« Dans l'ensemble, ces recherches CMO réaffirment que l'entente culturelle n'est pas fonction d'un simple contact mais dépend d'une négociation des différences de genre, de style d'interaction, de culture institutionnelle locale et de culture plus générale. Les études présentées ci-dessus indiquent l'importance capitale de définir la « participation réussie » dans des contextes variés. »¹

Ces critiques sont pour nous très intéressantes pour deux raisons. D'abord parce que nous mettons en doute du rôle de l'enseignement des langues dans le développement d'une « entente » interculturelle. Ensuite, nous le verrons plus loin, parce que nous souhaitons justement orienter l'utilisation des échanges vers le développement d'une compétence discursive ou communicative, c'est-à-dire ni purement linguistique, ni interculturelle.

2.4 Différences entre interaction écrite et interaction orale

En CMO, on retrouve les différences fondamentales qui existent entre des situations de communication écrites et des situations orales. Ces différences, dues à la modification de l'espace-temps, sont les suivantes :

- l'auteur doit rendre par écrit (et le lecteur aura à décoder dans l'écrit) ce qui relève de l'**extra-verbal**, c'est-à-dire les informations qui auraient été données par la prosodie, la gestualité, les mimiques ; pour exemple, nous renvoyons à l'étude de Marcoccia sur les smileys comme « *représentation iconique des émotions* »² ;
- les **feedbacks** doivent être différés et en CMO, le risque est grand de les voir passer à la trappe ;
- les éléments du **réfèrent** situationnel doivent être explicités ;
- l'oral est évanescent et laisse une trace labile, l'écrit est une **trace** matérielle ; le « dit » est irréversible mais non-reproductible de manière exacte par aucun des co-énonciateurs ; l'écrit peut être repris par l'auteur avant d'être validé, mais dans une situation de CMO (comme dans une situation épistolaire classique), il devient

¹ *Ibid.*, p 25.

² Michel Marcoccia, « Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiée par ordinateur » in Christian Plantin, Marianne Doury, Véronique Traverso, (dir.), *Les Émotions dans les interactions*, Lyon, PUL, 2000, p 249-264, ici p 249.

lui aussi irréversible une fois qu'il est envoyé et reçu ; cependant, contrairement à l'oral, il est reproductible et peut être relu indéfiniment.

Après avoir évoqué des différences entre interaction écrite et interaction orale, nous voulons considérer à présent ce qu'il peut y avoir de commun. Dans les deux cas, il n'y a pas toujours fusion du sens et de l'intention, les opérations d'encodage et de décodage n'étant pas réversibles. La pragmatique permet de prendre conscience que les effets perlocutoires ne correspondent pas toujours à ce que l'intentionnalité voulait produire (consciemment ou pas) ; nous prendrons en compte cette remarque, qui sera développée dans notre travail.

Le mode différé dans le temps et l'espace permet théoriquement de prendre plus de temps pour la production et la compréhension. Même si ce temps est sans doute rarement utilisé dans la vie quotidienne, l'enseignant peut proposer aux apprenants de le prendre pour analyser leur discours (activité à entrée pragmatique), opérer un retour réflexif sur les opérations cognitives en jeu dans l'interaction et comprendre comment le discours se construit dans la langue cible.

2.5 Description des lieux

2.5.1 Jerzu et Alès

Jerzu est une commune d'un peu plus de 3000 habitants située de la partie sud-est de la Sardaigne et célèbre, dans tout le pays, pour son vin rouge presque noir, le « cannonau ». Les paysages sont très escarpés, Jerzu se trouve à plus de 400 mètres d'altitude bien qu'étant très proche de la mer. Comme dans un grand nombre de régions italiennes, les langues régionales y sont encore très présentes. Les activités touristiques tournent autour de la montagne et de la mer mais aussi des vestiges archéologiques et des différents carnivals et fêtes traditionnelles. L'industrie sarde est très peu développée.

Alès est la sous-préfecture du Gard, département du sud méditerranéen. Elle compte un peu plus de 40 000 habitants et elle est située au pied des Cévennes. C'est un ancien bassin minier qui connaît une reconversion industrielle difficile. Les touristes viennent essentiellement l'été pour se baigner dans les rivières qui descendent du Massif Central.

2.5.2 Gênes et Montpellier

Située sur un axe reliant l'Espagne à l'Italie, **Montpellier** est la préfecture de l'Hérault et le chef-lieu du Languedoc-Roussillon. C'est une ville universitaire en pleine croissance de plus de 250 000 habitants. Elle est célèbre, entre autres choses, pour sa place de la Comédie et attire pour son littoral.

Située sur le Golfe de Gênes en Ligurie, **Gênes** est le port le plus important d'Italie. Elle compte plus de 600 000 habitants. Son passé célèbre et glorieux est raconté par la vieille ville. Pôle aéronautique, elle est encore aujourd'hui dans la zone la plus industrialisée d'Italie.

2.6 Repères temporels

L'échange « Jerzu-Alès » a eu lieu entre octobre et décembre 2009, deux voyages en ont découlé : les Français ont été reçus à Jerzu en avril 2010 et les Italiens ont été reçus à Alès en octobre 2010, chacun dans la famille d'un correspondant.

L'échange « Gênes-Montpellier » a duré quatre semaines et a eu lieu en novembre 2011.

2.7 Structures des institutions

2.7.1 « Jerzu-Alès »

Il s'agit d'un échange entre le lycée public Jean-Baptiste Dumas à Alès et le lycée public Armando Businco de Jerzu.

Le lycée Jean-Baptiste Dumas est une ancienne structure datant de 1959 qui a été rénovée dans les années 1990. Il a un campus très étendu et un internat. Il comporte une section classique et une section professionnelle qui propose des formations variées en CAP, bac professionnel, bac technologique et BTS. Bien qu'Alès ne soit qu'une sous-préfecture de 40 000 habitants, c'est un des lycées les plus « peuplés » de France, car il accueille des élèves venus des départements voisins, l'Ardèche et la Lozère, qui sont quasi-exclusivement ruraux.

Le « liceo scientifico linguistico Armando Businco » est de taille plus modeste ; il se situe dans un village d'environ 3000 habitants et accueille les lycéens des villages voisins. Les

lycéens se connaissent donc tous, et souvent depuis longtemps, la structure est donc bien plus « familiale » que celle d'Alès.

2.7.2 « Gênes-Montpellier »

Il s'agit ici d'un échange universitaire.

Héritière de l'université de Montpellier¹ née en 1289, l'université Paul-Valéry Montpellier III a été créée en 1970 à partir de l'ancienne faculté de Lettres, Arts, Langues et Sciences Humaines. Elle accueillait 18 370 étudiants en 2011-2012.

Nous avons travaillé avec un Professeur et des étudiants du département d'italien.

Après une tradition collégiale datant du XVIIème siècle, l'« università degli studi di Genova » porte le titre d'« université » depuis 1862. Le Palais qui l'accueille est un ancien collège jésuite et date de 1630. Celui-ci est situé en plein cœur de la vieille ville, près du port.

Nous avons travaillé avec un Professeur et des étudiants du « dipartimento di lingue e culture moderne » et ses étudiants de français.

2.8 Public des institutions

Les lycéens ont entre 16 et 19 ans. Ceux du lycée Armando Businco viennent tous de Jerzu ou des villages alentour.

Les élèves de Jean-Baptiste Dumas, en revanche, peuvent venir de plus loin, et même, être internes. Ils ont entre 16 et 18 ans.

Les étudiants sont, pour la majorité d'entre eux, des adultes entre 18 et 30 ans. Ils viennent d'horizons différents.

¹ Site de l'Université Paul Valéry [En ligne : http://www.univ-montp3.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=20:luniversitn-chiffres&catid=17&Itemid=38]. Consulté le 30 janvier 2013.

2.9 La séance de travail

Voilà comment le projet a été présenté aux enseignants à qui nous avons demandé une collaboration.

Ce projet a pour objectif de confronter les apprenants à un corpus de langue-culture authentique et de les faire réfléchir sur l'altérité en repérant dans la langue les éléments pertinents de la communication.

Il s'agit pour les étudiants de rédiger sur un blog des articles sur un thème de leur choix. Les étudiants pourront choisir leurs « thèmes de prédilection » selon leurs passions et leurs goûts personnels. Les auteurs devront se présenter, développer leur sujet, préciser leur opinion personnelle et, éventuellement, penser à une articulation du domaine choisi à l'échelle européenne ou internationale.

La progression de ce blog dépendra des commentaires faits par les étudiants correspondants de l'établissement partenaire.

L'outil informatique peut permettre de prendre un temps de recul nécessaire à la décentration et à la recentration par rapport aux lieux d'incompréhension interculturelle et intersubjective, qu'elle soit totale ou partielle. Pour clôturer l'échange, une réflexion sera donc menée sur la communication et l'intercompréhension par l'étude du lexique et du discours. Pour y préparer les apprenants, nous leur demandons de rédiger un journal de bord personnel.

Le tableau suivant décrit les consignes et le déroulement général des échanges.

1	Une séance de présentation du projet:
Séance en groupe-classe	<ul style="list-style-type: none">- lecture de quelques blogs ou de sites d'actualités sur Internet ;- contrat didactique : explication de ce que nous attendons des étudiants, soit ce qui se trouve dans la partie 2 de ce tableau ; explication de ce que peut être le journal de bord ; puis, nous leur demanderons ce qu'ils en pensent ;- choix des sujets par les étudiants ; un auteur par blog (pour « Jerzu-Alès », un auteur par article, les articles étant insérés dans un même blog pour « Gênes-Montpellier »).

<p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">Travail personnel de l'étudiant</p>	<p>Réalisation des blogs : plus ou moins trois articles (un article seulement pour les étudiants en université). Rien de ce qui apparaît dans les productions des apprenants ne fera l'objet d'une évaluation.</p> <p>Première étape :</p> <p>Recherches et rédaction du texte du blog sur le sujet choisi en langue maternelle.</p>	<p>Tout au long de la réalisation des blogs</p> <p>Les étudiants pourront converser avec leurs correspondants par messagerie instantanée. Leurs conversations sont privées. Cependant, ils pourront faire apparaître, dans leurs journaux, des commentaires et des réflexions concernant ces conversations s'ils le jugent nécessaire. Les enseignants et les étudiants peuvent aussi communiquer par messagerie.</p>
---	---	---

<p>2 (suite)</p> <p>Travail personnel de l'étudiant</p>	<p>Deuxième étape :</p> <p>Lecture des textes envoyés par les correspondants.</p> <p>Questions et commentaires dans la langue du choix des auteurs.</p> <p>Chaque étudiant pouvait lire et commenter les articles de leur choix après avoir lu et commenté l'article de leur correspondant « obligatoire ».</p> <p>Cette mesure a été prise pour éviter qu'un participant ne se retrouve oublié et exclu de l'échange.</p> <p>Troisième étape :</p> <p>Lecture des questions des correspondants et de leurs commentaires.</p> <p>Réponses aux questions posées par les correspondants dans la langue du choix des auteurs.</p> <p>Les enseignants et tous les participants ont accès à tous les blogs.</p> <p>Tous les participants peuvent faire des commentaires. Les professeurs n'interviennent pas sur les blogs.</p>	<p>Le journal de bord :</p> <p>Les étudiants pourront y relever les mots, les expressions et/ou les interactions (de la langue étrangère) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qui leur semblent marqués culturellement, à « <i>charges culturelles partagées</i> »¹ (voir l'explication ci-après) ; - qui leur semblent mettre à jour une incompréhension entre eux et leurs correspondants ; - qui mettent à jour un écart entre la norme établie et une opinion personnelle de façon implicite ou explicite ; - qui leur auront permis d'apprendre quelque chose. ou de réfléchir à quelque chose de nouveau, qui leur auront permis de changer d'avis ou de modifier leur opinion initiale. <p>Le journal peut être constitué d'une entrée suivie des commentaires qui concernent le mot, l'expression et/ou l'interaction concernés. Les deux langues pourront y apparaître selon la pertinence d'emploi. Mais il reste libre puisqu'il est personnel.</p>
---	--	---

¹ Robert Galisson, « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », *Études de Linguistique Appliquée* n°116, 1999, p 477-496.

3 En groupe- classe	Mise en commun : confrontation-débat en groupe classe et retour sur les impressions personnelles des étudiants ; notamment sur des sujets ou des moments qu'ils auraient notés dans les journaux et qu'ils souhaiteraient partager. Travail réflexif : retour sur quelques parties des blogs, notamment travaux dirigés sur les mécanismes discursifs de l'intercompréhension. ¹
4 Voyage Groupe entier	Si cela est possible, organisation d'un voyage afin de réunir tous les participants. Nous pourrions alors effectuer une confrontation/débat avec le groupe complet.

Le projet nécessite :

- une salle informatique disponible avec une connexion Internet pour les étudiants ;
- l'utilisation gratuite de la plateforme *CanalBlog*² ;
- trois interventions de notre part en groupe-classe au début et à la fin du projet ;
- et un point sur la notion de lexiculture.

La lexiculture est une notion, empruntée à Galisson, qui permettrait à l'apprenant d'être capable de repérer et de comprendre les connotations culturelles implicites contenues dans le lexique auquel il sera confronté. Galisson définit la lexiculture comme « *la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter* »³. Il relève plusieurs « sites lexiculturels » :

- « *les mots à charge culturelle partagée* », les CCP dont :
- « *les mots-valises sont les produits d'une contraction de plusieurs mots en un seul* », il donne comme exemple le mot « *confipote* » ;

¹ Voir chapitre 9 ici même.

² *Canalblog*, [En ligne : <http://www.canalblog.com/>]. Consulté le 25 mars 2014.

³ Robert Galisson, « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », *Les Etudes de Linguistique Appliquée n°116*, 1999, p 477-496.

- « *les palimpsestes verbo-culturels* », (PVC) c'est un énoncé qui a subi un dérèglement de sens par rapport à l'énoncé d'origine : « *les travailleurs de la mer* », titre d'un roman de Victor Hugo transformé en « *les laboureurs de l'amer* », article sur des pêcheurs mécontents ;
- « *les opérations comportementales [et verbales] et les mots de situation* », (OC[V]), qui sont, « *par exemple, les mots qu'il convient de dire, les gestes qu'il convient de faire, les attitudes qu'il convient d'avoir* » dans certaines situations de la vie sociale ;
- « *les noms de marques* » qui rappellent tout un passé social et publicitaire ;
- « *les termes sociétaux* », termes remodelés par certains groupes sociaux pour les marquer d'une certaine idéologie.

Il s'agirait alors d'amener les apprenants à accéder à une culture « partagée » par le repérage et la compréhension de la « charge culturelle partagée » (CCP). Pour cela, ils devraient développer des stratégies d'actualisation de sèmes culturels qui permettent de déceler la mise en œuvre sociale et culturelle du signifié. Le signifié tel que Saussure le définit serait de l'ordre du référé (Ré) sémantique, soit « *la partie de la réalité extra-linguistique (être, chose, objet...) nommée/désignée par un signe et signifiée par lui* »¹. Mais il y aurait aussi une charge ajoutée de sens, de l'ordre du pragmatique que Galisson nomme le para-référé (Pa-Ré), soit :

« la partie de la réalité extra-linguistique située dans l'environnement (à côté) du Ré, ou dans le Ré lui-même, mais qui n'est pas considérée comme suffisamment pertinente par les lexicographes pour être prise en compte dans la définition du signe »².

Le signifiant, pour Galisson reste le même, mais il est la forme qui déclenche l'actualisation de la CCP. Pour exemple, la carotte, au-delà de sa définition ordinaire évoque le pouvoir de rendre gentil dans la culture française.

¹ Robert Galisson, « Cultures et lexicultures pour une approche dictionnaire de la culture partagée », *Cahiers de linguistique hispanique médiévale, Hommage à Bernard Pottier, vol.7*, 1988, p 325-341, ici p 337.

² *Op. cit.*, p 337.

2.10 Contexte d'enseignement

Pour assurer un maximum de liberté d'expression, nous n'avons pas instauré de tutorat en ligne pendant l'échange. Les professeurs ne sont pas intervenus dans les conversations. Les élèves et les étudiants avaient tout de même la possibilité de nous joindre en cas de problème technique informatique.

2.10.1 « Jerzu-Alès »

L'échange réalisé au lycée a été fait de manière « familiale », dans une ambiance cordiale.

Alain Groz, à Alès et Paola Carboni, à Jerzu, sont tous deux des enseignants très dynamiques aux méthodes pédagogiques éclectiques. Ils se sont impliqués dans le projet, ont été présents dans la classe du début jusqu'à la fin et se sont « battus » littéralement pour obtenir des subventions et organiser les voyages, afin que les élèves puissent se rencontrer « réellement ».

Les échanges et les séances de travail réflexif ont eu lieu pendant les heures de cours en présence des professeurs.

Dans les deux groupes, le projet a été imposé comme une activité de classe obligatoire. Nous avons intentionnellement souhaité que le travail ne soit pas évalué. Le professeur de Jerzu a seulement souhaité dire à ses élèves, en début de projet, que le sérieux et l'engagement serait récompensé par une hausse de la moyenne trimestrielle.

2.10.2 « Gênes-Montpellier »

Les deux échanges réalisés en université ont été plus formels, pour des raisons institutionnelles.

Les moments d'échange avaient lieu en dehors des cours. Nous avons pu, dans chacun des groupes, animer une séance de présentation et une séance de travail réflexif d'une heure et demie pendant les heures de TD.

A Montpellier, le projet a été imposé aux étudiants comme faisant partie des activités de TD sans être évalué directement. Le Professeur Flaviano Pisanelli, également directeur du département d'italien de Paul Valéry, nous a laissé diriger le projet librement.

A Gênes, les professeurs ont réuni un groupe d'étudiants volontaires après avoir lancé un appel à tout le département de français. Stefano Vicari et le Professeur Micaela Rossi, responsables du groupe génois qui se sont occupés du « recrutement » des volontaires, ont suivi le projet et étaient présents lors des séances de présentation et de clôture du projet.

D'une manière générale, le projet a été accepté par tous les professeurs avec enthousiasme ; mais avec presque tous, il a fallu « négocier » et expliquer pourquoi nous tenions à ce que les articles soient écrits en langue maternelle.

2.11 Les apprenants

A Jerzu, il s'agissait d'une classe de vingt-et-un élèves de section littéraire, inscrits en « quatrième année » ce qui correspond à l'âge de la terminale française mais qui n'est, en Italie, que l'avant-dernière année de lycée. Et à Alès, il s'agissait de deux classes de première, un groupe de cinq élèves en section scientifique et un groupe de huit élèves en section littéraire ou économique. Ils avaient donc entre 16 et 17 ans en France et entre 17 et 18 ans, en Italie.

Le groupe de Gênes était constitué de volontaires venus de différents groupes de deuxième année de licence de français. Leurs correspondants montpelliérains étaient un groupe de TD d'italien de deuxième année de licence LEA.

A Sassari, il s'agissait d'un groupe de TD inscrits en licence de français. Ils ont échangé avec un groupe de licence LLCE d'italien.

Du côté français, les étudiants de LLCE se destinent généralement à une carrière dans l'enseignement, ceux de LEA sont plus intéressés par l'international notamment dans le commerce ou bien par la traduction ou l'interprétariat. Du côté italien, les étudiants souhaitent également s'orienter vers l'enseignement ou la traduction mais aussi vers le monde du tourisme.

Dans chacun des groupes, il y avait des différences individuelles de motivation dépendant en partie bien sûr de l'engagement personnel des élèves envers la langue qu'ils apprennent.

Cependant, on aurait pu s'attendre à ce que les étudiants, qui ont choisi leur filière, soient les plus enthousiastes. Or, ce sont les lycéens qui ont été les plus « motivés ».

Lors de l'échange « Gênes-Montpellier », il y a eu aussi, dans l'ensemble, une bonne motivation et un engagement certain des étudiants.

2.12 Présentation du corpus

Il y a au total :

- 27 blogs réalisés, 25 pour « Jerzu-Alès » (12 du côté italien et 13 du côté français) et 2 pour « Gênes-Montpellier » ;
- soient 116 articles avec leurs commentaires (de 0 à 10 selon les articles), 77 articles pour « Jerzu-Alès » (37 en italien et **40 en français**) et 39 articles pour « Gênes-Montpellier » (**26 en français** et 13 en italien) ;
- 10 productions écrites lors des séances de travail réflexif.

Le texte intégral, mais anonymé, de l'échange « Jerzu-Alès » se trouve en annexe III. Celui de l'échange « Gênes-Montpellier » est en annexe IV¹. Les productions réalisées lors des activités réflexives sont reproduites en totalité dans le corps de l'analyse au chapitre IX.

Dans un souci de clarté et parce que c'est notre langue maternelle, nous n'avons analysé que la partie du corpus concernant l'enseignement du FLE. Nous avons écarté la partie « Italien Langue Étrangère ». La majorité du corpus analysé se trouve donc être en français, mais pas la totalité. Tout texte écrit en italien a été traduit par nos soins.

2.13 Difficultés rencontrées

Pour plusieurs raisons, les échanges n'ont pas pu se dérouler de manière parfaite.

Dans un cadre général, on peut désigner les raisons suivantes. Les heures dégagées pour le projet, notamment pour les séances finales, n'étaient pas suffisantes puisqu'elles venaient se rajouter à un programme déjà chargé pour les enseignants et leurs apprenants. La disponibilité des étudiants et des enseignants n'était, bien sûr, pas sans borne et nous les remercions tous encore ici pour avoir donné de leur temps. La disponibilité des salles

¹ Annexe IV, p 92-187.

informatiques et les divers problèmes techniques ne correspondaient pas toujours à nos attentes.

Pour « Jerzu-Alès », le nombre d'élèves ne correspondait pas : 21 en Italie et 13 en France. 18 Italiens ont travaillé en binômes (pour 9 blogs) et 3 ont travaillé seuls ; ce qui crée un déséquilibre. En université, il y avait un blog par groupe-classe, chaque étudiant a publié individuellement un article dans le blog de son groupe. Le blog collectif a l'avantage d'être plus facilement accessible mais il peut y avoir des difficultés de lecture si le nombre de pages est trop élevé.

Dans les productions, certaines « séquences »¹ conversationnelles sont très courtes et n'ont jamais donné de suite. Nous n'avons pas toujours pu analyser les représentations sous l'angle de la confrontation car un grand nombre d'« interventions » est resté sans réponse, le lecteur étant dans l'impossibilité même de savoir si celles-ci avaient été lues.

La rédaction des journaux de bord n'a fourni aucune donnée intéressante ; la plupart des participants ne nous l'ont même pas fait parvenir. Ces journaux étaient destinés à mettre en parallèle les représentations des apprenants sur le rapport langue/culture, au niveau du lexique, avec la notion de lexiculture établie par Galisson, expliquée dans la description du projet. La raison principale à cela est, sans doute, que nous n'avons pas eu le temps de donner les prérequis nécessaires aux apprenants et ils se sont sentis un peu perdus face à ce travail.

Nous pouvons témoigner également que l'organisation d'un voyage, pour une rencontre réelle après la rencontre virtuelle, nous apparaît essentielle pour le bon déroulement du projet. Parce que le face-à-face représente un aboutissement et est un élément majeur de la motivation des apprenants. Le voyage entre Jerzu et Alès a créé des affinités au-delà du contexte scolaire, des contacts ont été gardés via Internet et certains élèves sont même retournés en Sardaigne, l'année d'après, par leur propres moyens. En revanche, lors de l'échange entre Gênes et Montpellier, les déplacements ont été impossibles, pourtant plusieurs étudiants auraient voulu partir. Malheureusement, l'université n'a pas de budget, comme ceux alloués en lycée pour des « sorties scolaires », et les étudiants n'ont souvent que de très faibles revenus et des chambres trop petites pour recevoir correctement un invité.

¹ Catherine Kerbrat-Orecchioni, *La conversation*, Paris, Seuil, 1996, p 36.

Nous devons préciser aussi qu'un troisième échange a été organisé dans le cadre de cette thèse, entre Sassari et Montpellier. Il a duré, lui aussi, quatre semaines entre février et mars 2012. Ce sont les Professeurs Lorenzo Devilla, à Sassari, et Isabelle Felici, à Montpellier, qui ont suivi le projet dans son déroulement. Mais le groupe « Sassari-Montpellier » n'a pas été enthousiasmé, spécifiquement les étudiants de Montpellier. Ils ont considéré le projet comme du travail supplémentaire et ils ne se sont pas impliqués du tout. Ce manque de motivation a rendu le corpus recueilli inexploitable. Les raisons de ce désintérêt seraient très complexes à exposer car elles sont multiples. Parmi elles, il y a le choix de la troisième année de licence, au dernier semestre de fin d'étude. Les étudiants sont pris par leur entrée dans la vie active ou commencent à préparer des concours. Ensuite, nous précisons que c'est le seul projet où un thème général a été imposé, pour des raisons de justifications pédagogiques auprès de l'institution, au dernier moment. En outre, ce thème était celui de l'immigration. Même avec une grande liberté de traitement et de forme, le sujet est considéré par beaucoup comme délicat. Par conséquent, les participants ne se sont pas engagés ni dans leur écriture. Les blogs sont le plus souvent de simples « copier-coller » de sites spécialisés. Il n'y a donc eu que très peu d'échange.

A Alès et à Gênes, des entretiens oraux non directifs ont également eu lieu. Ils devaient servir à recueillir une évaluation du projet par les participants. Mais peu d'entre eux ont pu se prêter à l'exercice. Les entretiens qui ont été effectivement réalisés n'ont pas fourni de données fiables car, à notre avis, ils étaient trop proches de la fin du projet. D'abord, les interviewés n'ont pas osé formuler de critiques qui auraient pu être mal perçues, selon eux, par les professeurs qui allaient les évaluer, par ailleurs, dans leurs études. Ensuite, nous pensons qu'une période de recul est nécessaire, à tous, pour pouvoir analyser et synthétiser l'apport réel d'une expérience comme celle-ci. Les participants ne l'ont pas eue et ils devaient, en outre, consacrer leurs énergies aux examens qu'ils préparaient.

Conclusion

Après cette description des conditions matérielles du projet et avant de commencer l'analyse du corpus, nous souhaitons faire une remarque qui nous semble importante.

Aucun des apprenants français ne connaissait aucun des apprenants italiens avant leurs premiers contacts sur les blogs. Les premiers commentaires sont donc leurs premières interactions. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas entre eux d'histoire conversationnelle à

prendre en compte dans les analyses. Il a pu y avoir des échanges privés entre les Français, entre les Italiens d'un même groupe ou entre Français et Italien en dehors des blogs pendant la durée du projet mais les différents lecteurs, y compris nous, n'y ont pas accès.

3 Analyse de l'échange « Jerzu-Alès » : Interculturalité où-es-tu ?

Introduction

Avant de commencer notre analyse, nous avons conclu que l'enseignement de l'interculturalité se trouvait « bloqué », en quelque sorte, entre deux extrêmes. D'une part, la dérive culturaliste, qui supposerait que les comportements des individus seraient entièrement déterminés par la culture, dont les comportements langagiers des sujets parlant. D'autre part, la dérive anti-culturaliste, qui impliquerait une totale indépendance de ces mêmes individus vis-à-vis de leur culture. Nous partons donc de l'hypothèse que nous pourrions trouver ce qu'est l'interculturalité, dans les discours, en cherchant tout ce qui montrerait que le sujet parlant « est » ou « n'est pas » déterminé par la culture.

« Inter-culturalité » signifie étymologiquement qu'il y a rencontre « entre » plusieurs cultures. Or, dans les interactions verbales, matériellement, ce sont des mots qui se rencontrent, des mots de la langue qui constituent ensemble la forme de discours qui sont l'expression de sujets. Nous allons donc essayer d'appréhender l'interculturalité par là où on peut l'atteindre grâce à la matérialité de la langue.

Nous nous situerons au niveau de ce qui se passe dans l'interdiscours et nous essaierons de déterminer où se cache l'interculturalité, et, si nous la trouvons, comment elle s'y matérialise.

Nous avons fait l'hypothèse que si l'interculturel est donné comme priorité dans l'enseignement des langues c'est que :

- les différences culturelles sont considérées comme ayant un rôle dans la communication ;
- et que ce rôle peut être néfaste à la compréhension notamment au niveau discursif en raison de différences de représentations (par exemple, les stéréotypes).

Nous chercherons donc à savoir quel est ce rôle dans les interactions dans un échange exolingue entre apprenants en commençant par chercher où l'interculturalité nous apparaît.

Précisons d'abord ce que nous ne cherchons pas. Nous ne nous intéresserons pas :

- au rapport à la norme (erreurs orthographiques...);
- à la négociation métalinguistique de sens littéral entre natifs et non-natifs ;
- aux effets du média sur la communication ;
- au tutorat en ligne ;
- à la naissance d'une culture commune d'apprentissage.

En revanche, ce que nous cherchons est plus difficile à définir ; nous nous appuierons d'abord sur Abdallah-Preteceille, pour qui les éléments interculturels sont ceux qui portent la marque d'une relation entre des éléments (objets ou sujets) dont on a fait le constat qu'ils n'appartenaient pas à la même culture.

« Le préfixe 'inter' du terme 'interculturel' indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le pluri-, le multi-culturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié et analysé un caractère 'interculturel'. Ainsi, selon la nature de l'objet, on évoquera une pédagogie interculturelle, une communication interculturelle, des relations interculturelles..., notions qui ne deviennent légitimes qu'à condition de les appréhender à partir d'une approche interculturelle. Les expressions comme 'société interculturelle', 'dialogue interculturel', etc., sont en fait des abus de langage, car elles s'appuient sur une confusion entre l'objet et l'analyse portée sur lui. L'usage de l'adjectif 'interculturel' pour désigner un projet, politique ou social, relève ainsi d'un glissement de sens, car l'essentiel n'est pas seulement de reconnaître le caractère pluriel des sociétés mais d'énoncer dans le même temps les modalités de cette prose en compte. »¹.

L'interculturalité n'est donc que supposée ; elle est supposée exister entre les interactants. Dans notre analyse, nous essaierons d'abord de repérer les interactions où se croisent des représentations qui nous paraissent « culturelles » ou qui font référence à un objet culturel. Nous allons essayer d'appréhender l'interculturalité dans la relation interpersonnelle, en supposant qu'elle est exprimée dans l'interaction sous la forme d'une

¹ Martine Abdallah-Preteceille, *L'éducation interculturelle*, Que sais-je ? Paris, PUF, 1999, p 48.

« intersubjectivité discursive »¹ lorsque des représentations de valeurs axiologiques différentes s’y rencontrent.

Nous commencerons par nous demander quelles sont les « traces » d’intersubjectivité qui révèlent cette dynamique-là. La recherche de heurts de valeurs axiologiques dans ces représentations constitue l’entrée de notre analyse. Ce positionnement demande une acception très large de la subjectivité. Pour définir celle-ci nous nous inspirerons de Prieur² qui la perçoit comme « *une tension, une circulation, une disjonction entre plusieurs traits linguistiques, discursifs et culturels* ».

Cet auteur nous invite à considérer le sens dans son lien avec le désir du sujet dans sa quête d’identification, à la recherche de son « idéal du moi ». En effet, il coexiste, à l’intérieur du sujet, plusieurs aspirations qui sont révélées dans l’interaction où se rencontrent des « *univers symboliques différents* »³.

Ensuite nous nous demanderons, dans chacune de ces confrontations, ce qui peut justifier ou éclairer la notion d’interculturalité.

Autrement dit, nous cherchons à savoir comment fonctionne l’intercompréhension, lors d’échanges exolingues dits « interculturels », sans poser l’existence de l’interculturalité comme déjà posée.

La manifestation la plus évidente de la confrontation de représentations est à chercher là où elles s’entrechoquent de manière violente c’est-à-dire dans les zones de conflits. Comme nous l’avons vu, ce sont ces zones que les chercheurs étudient le plus souvent. Dans ce premier corpus, trois articles seulement génèrent des « tensions » que l’on pourrait assimiler à des conflits. C’est par là que nous commencerons. Nous analyserons ensuite le reste de ce corpus de productions réalisées en lycée.

Au niveau méthodologique, nous avons refusé de nous limiter à un seul champ théorique pour nous laisser un maximum de liberté et de possibilités. Nous avons choisi de faire appel sans restriction à tous les outils de divers courants de l’analyse du discours.

¹ Patrick Charaudeau, « Tiers où es-tu ? », *La voix cachée du Tiers. Des non-dits du discours*, Paris, L’Harmattan, 2004.

² Jean-Marie Prieur, « Contact de langues et positions subjectives », *Langage et société*, n°116, juin 2006, p 111-118, ici p 112.

³ *Op. cit.*, p 113.

L'ouvrage de Charaudeau et Maingueneau¹, qui synthétise bien ces courants et ces outils a constitué notre aide principale.

Pour les analyses, nous appelons « phrase » l'ensemble des éléments qui se situent entre deux points. Nous reportons entre crochets tous les extraits du texte que nous citons et utilisons ; nous avons souligné certains passages pour les mettre en avant. Les énoncés qui sont à la fois entre crochets et en italique représentent des énoncés attribués dialogiquement à des énonciateurs absents de l'interaction analysée, qui peuvent très bien être inconnus ou virtuels. Nous respectons l'orthographe originale des auteurs et nous travaillons sur le texte tel qu'il a été posté à la fin du projet. Les blogs appartenant à leurs auteurs, nous ne tenons pas compte des modifications qu'ils auraient pu apporter par la suite. Nous empruntons les termes d'intervention, de séquences de clôture et de séquence d'ouverture à Kerbrat-Orecchioni², dans la limite d'une description équivalente entre interaction écrite et interaction orale. Un petit manuel des figures de style se trouve en annexe VII³ et les textes issus des blogs de l'échange Jerzu-Alès se trouvent en annexe III⁴.

L'analyse du deuxième corpus, le corpus de productions réalisés en université, sera effectuée au chapitre 8. Nous essaierons alors de vérifier si nous pouvons tirer les mêmes conclusions que dans ce chapitre-ci, mais en tenant compte des données de notre réflexion théorique.

¹ Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil, 2002.

² Catherine Kerbrat-Orecchioni, *La conversation*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, p 36-38.

³ Annexe VII, p 190-200.

⁴ Annexe III, p 8-91.

3.1 Première partie de l'analyse : des zones de conflit interculturel ou interpersonnel ?

3.1.1 Blog ABJA1F « Le football »

Avant-propos

Le blog d'ABJA1F, élève de première au lycée d'Alès en 2009, traite du football. Cet élève joue lui-même dans une équipe locale et se destine à la professionnalisation dans ce domaine. Il se présente dans un premier article, puis il rédige deux autres articles sur le thème qu'il a choisi.

Dans ce blog, le rapport aux cultures des interactants semble marqué *a priori*, puisqu'on y trouve une opposition classique France/Italie liée au milieu du sport.

Materazzi et Zidane

Le « conflit » repéré dans ce blog oppose l'auteur à une de ses lectrices italiennes, Zak. Il s'agit d'une interaction directe courte, elle est constituée d'un commentaire de Zak et de sa réponse. L'échange n'a pas donné lieu à des réactions d'autres lecteurs. En revanche, il est possible que Zak et ABJA1F aient continué leur discussion footballistique de manière privée, lorsqu'ils se sont rencontrés lors du voyage qui a eu lieu après l'échange.

(1) Zak : « salut, salut!!!!!!!!!!!!moi j'aime Materazzi...je regarde tous ses matchs.. mais surtout je regarde plusieurs fois les mondiaux du 2006!!!!!!!!!!!!bisouuu »

Ce commentaire de Zak vient raviver un point de litige entre supporters français et italiens. Il concerne une dispute violente qui avait eu lieu entre Zidane, joueur français et Materazzi, joueur italien, et qui avait fait scandale. La presse a rapporté que Materazzi aurait insulté Zidane qui lui a répondu par un coup de tête. Le jugement de cette affaire est donc très subjectif puisque, quels que soient les propos du premier, on peut apprécier différemment, selon les valeurs auxquelles on est attaché, que la réponse du second ait été violente.

Zak a volontairement risqué un conflit en insistant sur son amour pour Materazzi, et cela pour deux raisons. D'abord parce que le seul fait de thématiser ou de nommer

« Materrazzi » peut suffire à déclencher la polémique puisque le nom est connoté depuis 2006 des sèmes du litige. Son intervention constitue illocutoirement une attaque ; et elle pouvait peut-être en prévoir les effets perlocutoires. En effet, ABJA1F avait déjà mis ce sujet sur le tapis auparavant, en (2), dans une réponse à une autre élève italienne, Ver, qui lui avait demandé depuis combien de temps il jouait au football.

(2) ABJA1F : «Avant je faisais du karaté et j'aimais pas trop, donc je me suis mis au foot et J'ai appris à jouer avec mes frères. Je joue dans un club depuis 4 ans j'ai commencé en 6eme puis j'ai changé d'équipe car on pouvait pas m'emmener, mes darons travaillaient et donc j'ai changé d'équipe. Si j'avais demandé ma licence dans cette équipe ben ça aurait été la fin de l'année alors je faisais que les tournois puis je suis resté 4 ans dans cette équipe mais il y a une année on était pas assez de joueurs et une année où j'ai pris pour la première fois un carton rouge comme Zidane avec Materazzi sauf que moi j'ai mis une droite et puis à la fin de cette année mon entraîneur m'a dit de changer d'équipe parce que j'avais un bon niveau de jeu et donc je suis venu à Ales et là il y a 2 équipes: la 1 elle est en excellence et la 2 en honneur, c'est juste un niveau en dessous de la 1 et en jouant dans l'équipe 1 le niveau est très élevé par rapport à mon ancien club donc je n'arrive pas à suivre mais je vais essayer de m'améliorer et essayer d'être titularisé en 1 puis voilà tu sais toute ma vie mdr. ».

Si Zak a lu ce passage, alors elle a pu pressentir quelle était l'opinion d'ABJA1F à ce sujet. Dans son intervention, celui-ci explique son évolution dans le milieu du foot. Or, à l'intérieur de la juxtaposition des propositions qui la décrivent, on trouve la description d'un événement qui n'a pas du tout l'air d'avoir de rapport avec cette évolution. Il s'identifie à Zidane en faisant un parallèle entre sa [droite] et le coup de tête du joueur de l'équipe des Bleus. On pourrait donc penser que cette identification constitue une approbation de la conduite de Zidane et une condamnation de celle de Materazzi. Dans ce cas-là, on peut même penser que c'est lui qui a permis au conflit de s'initier.

Revenons au cœur du conflit en (1). Les marques graphiques et typographiques de Zak exprimant de l'émotion et renforçant l'attaque, ou la contre-attaque à (2), sont les sept points d'exclamation qui suivent [les mondiaux du 2006] et les points de suspension qui suggèrent au lecteur l'existence d'une tonalité ironique implicite. Les autres marques jouent plutôt un rôle d'adoucisseur de l'attaque : les dix points d'exclamation qui suivent la formule de salutation et le « u » triplé de [bisouuu].

Voyons à présent comment s'exprime l'attaque dans la formulation verbale explicite et implicite.

Comme nous l'avons vu avec les marques graphiques, Zak montre une volonté de connivence lors de la clôture et lors de l'ouverture où elle double les salutations. Cependant dans le corps de son intervention, elle montre qu'elle cherche à attiser colère ou agacement :

- en utilisant le pronom emphatique [moi], qui renforce l'opposition implicite des prises en charges des deux énoncés contradictoires : MOI [j'aime Materazzi] sous-entendu TOI [*tu n'aimes pas Materazzi*] » ;
- notons que le verbe « aimer », verbe affectif par excellence suffit à montrer la valeur positive qu'elle accorde à ce joueur ;
- en employant le possessif [ses] qui parmi l'ensemble des matchs de l'histoire du football isole spécifiquement les seuls matchs de Materazzi ;
- l'adjectif indéfini quantificateur [tous] qui insiste sur l'intégralité de l'ensemble des matchs de Materazzi ;
- en insistant avec l'adverbe [surtout] qui pointe, parmi « tous les matchs de Materazzi » précédemment isolés, le fameux match où la discorde a eu lieu pour encore mieux le séparer des autres rencontres. À noter que [surtout] est précédé de la conjonction de coordination [mais] dont on attend le rôle de connecteur logique annonçant une opposition. Or ici il renforce la focalisation sur les matchs de 2006 opérée par [surtout] qui s'applique à la proposition [je regarde plusieurs fois les mondiaux du 2006] ;
- pour donner encore plus d'importance à son intérêt pour les matchs « materrazziens » après les avoir pointés du doigt, Zak insiste encore sur la quantité par le terme adverbial [plusieurs fois] ;
- et enfin elle utilise le présent de généralité qui donne un aspect imperfectif à l'action de « regarder » alors qu'il est évident qu'elle ne passe pas tout son temps, en réalité, à regarder des matchs de Materazzi.

Structurellement, les deux propositions qu'elle sépare par [mais] constituent une épanorthose, figure de rhétorique consistant à reprendre ce qu'on a dit pour l'amplifier. Cette amplification qu'elle nourrit sans cesse comme nous venons de le voir donne un rythme lancinant à son discours.

Au final, toutes ces stratégies d'emphase, de focalisation et de ressassement donnent de la valeur à l'objet référentiel « finale de la coupe du monde 2006 ». Elles lui donnent une valeur positive lancée comme une attaque à ABJA1F qui va la réceptionner ainsi :

(3) ABJA1F : « franchement materazzi ne mérite pas de jouer au foot car le foot se joue avec le fair-play. Materazzi a insulté Zidane et il aurait dû avoir un rouge .Moi je suis arbitre et j'ai mis un rouge ya pas longtemps car un joueur a insulté son adversaire. »

Il n'y a pas de marques graphiques ou typographiques. Observons les marques verbales explicites et implicites.

La réponse se fait en trois temps par trois énoncés.

Le premier énoncé fixe l'avis sur la culpabilité de Materazzi contre celui de Zak ; l'adverbe [franchement] fonctionne sur le plan de l'énonciation, il prévient de tout doute à l'égard d'un chauvinisme ou d'une mauvaise foi et il annonce que l'opinion contraire va être défendue ; la « faute » de Materazzi est portée à son maximum puisqu'elle devrait entraîner un retrait définitif de ce joueur, elle est en quelque sorte éliminatoire, il ne mérite plus de jouer ; la preuve en est faite car c'est le « fair-play » c'est-à-dire une condition *sine qua non* à la pratique du sport qui n'a pas été respectée.

Le deuxième énoncé dénonce une situation aggravée par le fait qu'il n'y ait pas eu réparation, la faute du joueur est doublée par une faute de l'arbitre. La conjonction de coordination [et] oppose deux propositions. La première est à l'indicatif [a insulté] pour exposer un fait réel. Mais dans la deuxième, le verbe devoir au conditionnel passé signifie l'injustice de la réalité passé. Il représente la déviation erronée que la réalité de la première proposition a prise malencontreusement.

Dans le troisième énoncé, ABJA1F montre par un récit allégorique qu'il raisonne de manière décentrée, et que son jugement ne peut être mis en doute puisque quand lui-même est à la place de cet arbitre (« moi ») car il agit selon les règles « véridiques » du fair-play dont il a parlé plus haut.

ABJA1F joue avec une opposition « réel-virtuel », le virtuel étant ce qui aurait dû se passer dans le réel. C'est ainsi qu'il cherche à convaincre Zak de son tort ou à la ranger de son côté. Sa réaction relève plus de la démonstration déconstructrice-reconstructrice que de la colère brute qui aurait aussi bien pu se traduire autrement, par exemple par une insulte. Il cherche à faire ressentir son « fair-play » intrinsèquement dans la manière modérée et raisonnée de répondre à l'attaque.

Il n'y a pas d'autre intervention de Zak dans le reste du blog. En revanche, ABJA1F reprend l'« affaire Materrazzi » brièvement quelques jours plus tard.

En réponse à une question neutre où une autre élève, Mar, qui n'avait pas évoqué Materazzi et qui lui avait simplement demandé quels joueurs italiens il connaissait, il va préciser :

(4) ABJA1F : « je connais Del piero, Vieri, materazzi que j'aime pas, Inzagui, Buffon, camoranesi, Zambrotta, Pirlo, gatuso et canavaro. »

Il répond littéralement à la question par une énumération de noms de joueurs mis en apposition, sauf pour un d'entre eux, Materazzi. Ce dernier nom est le seul à être déterminé par une relative, comprenant le verbe subjectivème « aimer » qui en donne positivement une appréciation péjorative. Cette péjoration est accentuée implicitement par l'absence de détermination des autres noms. On peut en effet comprendre que si Materazzi est le seul à ne pas être aimé, tous les autres le sont, ce qui accentue le désamour par une sorte d'« écrasement ». ABJA1F trahit bien là son agacement même si cette réponse n'est pas adressée à son « agresseur » Zak.

Zak a donc réussi à affecter ABJA1F. La modification de son état émotionnel le pousse à élaborer une stratégie discursive pour sauver sa « face » au sens goffmanien du terme.

Dans la suite du blog, le nom de Materazzi ne sera plus cité. Mais il semble qu'ABJA1F essaie tout de même, à deux reprises, de continuer à démontrer son « fair-play » ou sa bonne foi vis-à-vis du football italien. Les raisons pour lesquelles il l'a fait lui sont personnelles, on peut supposer que cela lui permet d'apaiser le conflit provoqué par l'affaire Materazzi-Zidane et de montrer qu'il tient à des relations amicales avec les correspondants de son blog. Mais on peut supposer aussi que la démonstration de sa bonne foi lui permet aussi, volontairement ou pas, de confirmer la justesse de son opinion sur Materazzi.

Pour cela, d'abord, il aborde l'affaire de « la main » de Thierry Henry. Lors d'un match de qualification contre l'Irlande, ce joueur marque un but avec la main et n'est pas sanctionné par l'arbitre. Le but qualifie la France et élimine injustement l'Irlande. ABJA1F dénonce cette injustice dans son troisième article. Il fait un « copier-coller » d'un article trouvé sur Internet à ce sujet. Puis, il donne son opinion personnelle, qu'il souligne par une mise en gras et en italique :

(7) ABJA1F : « Moi je pense que la France ne mérite pas sa place pour la coupe du monde de 2010 car cette qualification a été malhonnête et vous vous en pensez quoi de cette qualification? Moi je dit allez l'Italie. »

Tout comme Materazzi ne méritait plus de jouer au football, la France ne mérite pas non plus de continuer à jouer après avoir triché. S'il s'était posé en défenseur de la France dans cette deuxième affaire, il aurait pu passer pour un juge tendancieux. ABJA1F démontre ici qu'il est impartial en prenant lui-même le rôle d'accusateur de l'équipe qu'il est sensé défendre.

La question [vous vous en pensez quoi de cette qualification ?] qui débute par une apostrophe, invite les interlocuteurs à le rejoindre dans une opinion qui leur est favorable. La double répétition du clitique [moi] mis au début des deux propositions renforce la position d'ABJA1F. On pourrait gloser sa pensée ainsi : *[moi, celui qui défend Zidane contre Materazzi, je suis capable de discernement et de bon jugement quelque soit la situation sans être aveugler par un chauvinisme excessif, tel un arbitre digne et compétent, je suis impartial. Si vous me donnez raison pour Henry alors vous devez aussi me donner raison pour Materazzi].*

Réponse d'Enr dans le seul commentaire de cet article :

(8) Enr : « tu as raison en dire que le match que vous avez joué contre l'irlande a été malhonnette parce-que un faute de main qui fait vaincre un match en ces niveaux n'est pas acceptable parce que c'est le championnat du monde le plus important..... e puis parce que tu dit allez italie? »

La première partie de cette intervention exprime un simple accord avec un discours rapporté. Nous attirons l'attention sur la question finale. Le [parce que] signifie sans doute « pourquoi », c'est une erreur très courante chez les italophones puisqu'en italien parce que et pourquoi se traduisent par le même mot. Cela confirme un peu plus notre hypothèse sur le fait que les participants italiens ne s'attendaient pas à autant d'empathie (sincère ou pas) d'ABJA1F à l'égard de l'équipe italienne. Par cette interrogation, Enr montre qu'il s'en étonne.

Ensuite, dans son dernier post du 26 novembre, ABJA1F répond à un commentaire de Tiz (5) qui avait été publié le 20 novembre, mais auquel il n'avait pas répondu.

(5) Tiz : « et j'espère que l'Italie gagnera... »

Il y répond, là encore, en se rangeant du côté de l'équipe d'Italie :

(6) ABJA1F : « J'espère aussi que les italiens gagne encore une fois cette coupe du monde sa devrais pas poser de problème car se sont de très bon joueurs bisou a toi aussi a plus »

Cette réponse au commentaire de Tiz est importante pour ABJA1F, il le montre en la mettant en valeur par une mise en gras alors que les autres réponses qu'il donne ne le sont pas. Il prend le contre-pied de ceux qui auraient encore pu penser qu'il est toujours aveuglément pour la France en partageant leur espoir de victoire, [j'espère aussi].

Et pour couronner le tout, il insiste de manière répétitive sur les qualités de l'équipe italienne qu'il marque par l'expression adverbiale de répétition [encore une fois] qui suggère qu'ils aient déjà gagné maintes fois.

Il les qualifie, superlativement, de [très bons joueurs], ce qui lui permet d'avancer l'hypothèse, marquée par le conditionnel [devrais], de leur victoire certaine, puisque sans [problème].

L'adoucissement et la sympathie se précisent en clôture, avec une formule de salutation prolongée par une promesse de se revoir, [à plus].

Conclusion

Il semble que la culture apparaisse dans le discours au niveau des attentes et des interprétations de l'interlocuteur.

La question posée par Enr [parce que tu dit allez italie?] montre que celui-ci est étonné et présuppose qu'il attendait d'ABJA1F qu'il soutienne plutôt la France. Et, en tout cas, pas l'Italie.

C'est aussi ce que montre la thématization ou le développement d'un sujet que l'on sait déjà sensible entre deux pays et donc entre deux cultures. La polémique préexiste à l'interaction Zak-ABJA1F, notamment dans les médias. On peut légitimement penser que ce n'est pas un hasard si le sujet est abordé. Dans cette interaction, *a priori*, Zak est la représentante de la partie italienne et ABJA1F, le représentant de la partie française. De prime abord, il serait logique qu'ABJA1F défende les positions de Zidane et d'Henry et qu'il critique celles de Materazzi ; c'est peut-être ce que Zak attendait.

Pourtant, on ne peut pas en rester là. Ces attentes, établies par supposition, se heurtent à la culture apparaissant en tant que traitée effectivement par le sujet qui y répond. Dans le cas de l'affaire Zidane, les discours s'opposent ; dans le cas de l'affaire Henry, il y a

connivence entre ABJA1F et ses correspondants italiens. Zak ne réagit pas mais Enr exprime son étonnement envers cette dernière position.

Or, si les discours s'opposent ou s'accordent c'est que les représentations de chacun, qui s'opposent ou s'accordent, s'y rencontrent. Celles-ci vont se correspondre plus ou moins et c'est ce qui va amorcer une co-construction au niveau du sens c'est-à-dire au niveau des valeurs que ce sens exprime. Sauf, évidemment, en cas de fuite et d'arrêt de la conversation.

Cette adaptation co-constructive du discours est dialogique : les représentations s'affrontent en se répondant via les énoncés en interaction.

Nous notons que notre analyse nous a souvent conduits à associer les discours avec une émotion : l'agacement d'ABJA1F, l'étonnement d'Enr et le bonheur que Materazzi procure à Zak. Nous allons supposer dès à présent que ses émotions aussi s'affrontent dans l'interaction avec les représentations par lesquelles elles sont véhiculées.

Nous serons amenée à développer plus loin ces questions d'émotion, de représentation ou de dialogisme. Notre première conclusion reste volontairement succincte et hypothétique. À ce stade, elle expose des points que nous souhaitons vérifier et approfondir par la suite.

3.1.2 Blog ALJA6F « Les stéréotypes »

Avant-propos

Avant de présenter le blog, voici une traduction du deuxième article d'ALJA6F qui a été écrit en italien par erreur : la traduction est littérale et pas « littéraire », elle vise à transcrire le texte au plus proche de ce qui a été exprimé par l'auteur.

Voici le texte original :

Dalla parte dai francesi

Arriviamo alla parte più interessante....il modo in cui i francesi vedono i italiani:

-Sul Paese=>è a forma di stivale,c'è molto sole.

-La gastronomia=>I italiani mangiano solo tagliatelle,tutti i tipi di pasta(specialmente i spaghetti),pizze,i gelati con della straciatella.

-Le persone=>Dei ferventi credenti,i ragazzi che hanno un grande ego,tutti bruni,con del gel,e tutti "luccicanti",con dei occhiali da sole.

°Uomini=>i vecchi con dei smoking a rigue,i giovani molto "fashion" e abbastanza belli,poetici,mafiosi.

°Donne=>Brune, capelli lunghi,bellissime,fashion.

-Sport=>Non molto forti negli sport,dei simulatori(per colpa di Materazzi).

-Cultura=>Leonardo Da Vinci,"La Renaissance",grandi macchine(ferrari),"Il Padrino" il film.

Ecco una parte dei stereotipi degli francesi,gli aggiornerò ogni volta che posso per darvi un'idea più precisa...

Non preoccupatevi vi amiamo,sono solo idee prefabbricate,e a prendere al 2° grado.

Buona notte

Posté par Alb à 00:30 - [Commentaires \[12\]](#) - [Permalien \[#\]](#)

Et voilà la traduction :

De la part des français

Nous arrivons à la partie la plus intéressante... la façon dont les français voient les italiens :

-Sur le pays => ça a la forme d'une botte, il y a beaucoup de soleil.

-La gastronomie => Les italiens mangent seulement des tagliatelles, toutes les sortes de pâtes (spécialement les spaghetti), des pizzas, les glaces à la stracciatella.

-les personnes => de fervents croyants, les jeunes hommes qui ont un fort ego, tous bruns, avec du gel, et tous « étincelants » avec des lunettes de soleil.

°Les hommes => les vieux avec des smoking à rayures, les jeunes très « fashion » et assez beaux, poétiques, mafieux.

°Les femmes => Brunnes, cheveux longs, très belles, fashion.

-Sport => Pas très fort en sport, simulateurs (à cause de Materazzi).

-Culture => Leonard De Vinci, « La Renaissance », grosses voitures (ferrari), « Le Parrain » le film.

Voici une partie des stéréotypes des français, je les mettrai à jour à chaque fois que je peux pour vous donner une idée plus précise...

Ne vous inquiétez pas nous vous aimons, ce sont seulement des idées préfabriquées, et à prendre au second degré.

Bonne nuit

Posté par Alb à 00:30 - [Commentaires \[12\]](#) - [Permalien \[#\]](#)

Autres passages en italien :

« Napoletano » : « napolitain »

« Ferventi credenti » : « fervents croyants »

« Lo smocking a righe » : « le smocking à rayures »

« Senso dell'umorismo » : « sens de l'humour »

« Mafiosi » : « mafieux »

« Le francesi sono uno spettacolo della vita....hanno fascino e poi quell'accento ti fa cadere le palle....certe sono un po snob....e fanno anche le ironiche....devi saperle prendere stando al loro gioco facendoti non capire e essere ironico.....ma credimi una volta che le hai prese....ti puoi anche sparare.....non desideri più niente dalla vita. »¹

« Les françaises sont un spectacle de la vie....elles ont du charme et puis cet accent, tu as les *bras*² qui en tombent....bien sûr elles sont un peu snob....et elles sont ironiques....tu dois savoir les prendre, jouer leur jeu en ne te faisant pas comprendre et être ironique....mais crois-moi une fois que tu sais les prendre.. tu peux te suicider.....tu ne désires plus rien de la vie. »

Le blog suivant a été très polémique. ALJA6F est né de père italien, à Naples où il a passé les huit premières années de sa vie. Puis, il est venu vivre, avec sa mère, en France où il a effectué le reste de sa scolarité. Il a donc l'assurance de bien connaître l'Italie et de bien connaître la langue italienne. Cette double origine lui donne un statut d'énonciateur ambigu, pouvant appartenir tantôt au groupe des Français, tantôt au groupe des Italiens.

Dans son article de présentation³, il expose clairement et simplement son sujet en glosant le titre de son blog :

(1) ALJA6F : « Mon sujet va traiter de la façon dont les français voyent les italiens. »

¹ Phrase provenant d'un forum de discussion du site Yahoo, [En ligne : <https://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080726080823AAxM1aD>]. Consulté le 13 avril 2014.

² Nota bene : la traduction littérale de « le palle » est « les couilles ».

³ Dans cet article nous avons désactivé les liens vers les lieux de naissance et vers l'adresse que l'auteur avait insérés dans le texte.

Cependant, on peut le soupçonner de s'attendre à l'agitation que son sujet allait provoquer.

(2) ALJA6F : « Je sais pas quoi dire d'autre à part que j'espère que vous arriverez à me comprendre, et que mes prochains articles soient plus passionnants que celui-ci(et plus long). »

Le verbe « espérer » fait partie de ceux qui appellent l'indicatif en subordonnée, il est donc syntaxiquement considéré comme introduisant une réalité certaine. Malgré tout, l'espoir exprimé fait apparaître en négatif la possibilité inverse. Et on sent que le sujet se situe en équilibre entre certitude et incertitude par le subjonctif [soient] qui remplace le futur simple, de manière non prescriptive, dans la deuxième subordonnée. Ce que ce subjonctif semble mettre en doute, c'est le caractère « passionnant » des articles suivants. Il laisse ici présager que lui-même trouve le sujet « passionnant », invitant les lecteurs à penser comme lui.

En (3), il répètera l'explicitation du titre qu'il avait faite en (1). Cette répétition montre également un souci d'être « compris » présupposant qu'il aurait des raisons de penser qu'il ne le serait pas. Or, cette « compréhension » repose sur un facteur essentiel : l'attribution de la prise en charge des discours à tel ou tel énonciateurs. Selon les lecteurs, les différentes attributions vont déterminer la vériconditionnalité des propos tenus.

Les malentendus d'attribution

Ce que l'on remarque au premier abord c'est que son deuxième article est rédigé en italien alors qu'il devait l'être en français ; ce qu'il qualifiera plus loin d'erreur. Mais cela peut aussi montrer à quel point il souhaite être compris et à quel point il est conscient de la délicatesse du sujet traité.

Il amène son sujet par une phrase qui semble traduire une sorte d'impatience :

(3) ALJA6F : « Arriviamo alla parte più interessante....il modo in cui i francesi vedono i italiani »

Traduction : « Nous arrivons à la partie la plus intéressante... la façon dont les français voient les italiens »

La consigne de travail exigeait un premier article de présentation de soi avant d'entrer dans le vif du sujet. Le verbe « arriver » sous-entend métaphoriquement qu'un long chemin et une longue attente ont été nécessaires et source d'impatience jusqu'à « arriver » (enfin ?) à la partie du blog qu'il qualifie par deux subjectivèmes ; comparativement en

(2), [plus passionnants que], puis, dans une progression, superlativement en (3), [più interessante].

Il embraye le discours à la première personne du pluriel [Arriviamo]. Il fait ainsi savoir implicitement que, pour lui, son sujet est intéressant et dans le même temps, il inclut ses lecteurs, les appelant à partager son opinion.

Son enthousiasme, à traiter de ce sujet ainsi qu'à être compris, se confirme en (4) quand il exprime sa motivation à enrichir ses explications le plus souvent possible :

(4) ALJA6F : « gli aggiornerò ogni volta che posso per darvi un'idea più precisa... »

Traduction : « je les mettrai à jour à chaque fois que je peux pour vous donner une idée plus précise... »

On trouve en (5), quatre précautions oratoires d'ALJA6F qui agissent comme adoucisseurs d'un conflit encore éventuel à ce niveau de l'interaction :

(5) ALJA6F : « Non preoccupatevi vi amiamo, sono solo idee prefabbricate, e a prendere al 2nd grado. »

Traduction : « Ne vous inquiétez pas nous vous aimons, ce sont seulement des idées préfabriquées, et à prendre au second degré. »

La précaution consiste d'abord à mater le lecteur pour le rassurer par la formule [non preoccupatevi], puis, à le flatter par le subjectivème [vi amiamo] directement appliqué à l'objet « groupe d'appartenance culturelle » des correspondants. Ensuite, le caractère de vérité des « stéréotypes » qui seront exposés est amoindri par l'adverbe [solo] et par l'expression [a prendere al 2nd grado].

Malheureusement, [a prendere al 2nd grado] est la traduction littérale d'une expression idiomatique française, elle n'est pas employée en italien ; de même « prefabbricato » ne s'utilise pas dans ce sens figuré en italien. Cela annule donc l'effet d'adoucisseur espéré.

Les dits « stéréotypes » sont ensuite énumérés dans une liste non embrayée et non rédigée entièrement ; dans le sens où les énoncés ne sont pas grammaticalement construits conventionnellement.

Cette liste peut être assimilée à un « discours rapporté », celui tenu par un groupe, les « Français », ou plus exactement, par le groupe « Français » issu de la représentation que s'en fait ALJA6F.

Il semble qu'on ait ici un stéréotypage dans le stéréotypage. Il s'agit de la vision stéréotypée, puisque généralisée par ALJA6F, de stéréotypes que ce dernier attribue à un groupe.

Il n'est pas du tout sûr, en effet, que la stracciatella, la simulation ou Léonard De Vinci fassent partie de la vision stéréotypée de l'Italie chez tous les Français.

Ce qui retient notre attention ici c'est que si ALJA6F rapporte le discours d'un certain groupe, c'est qu'il endosse le statut de celui qui n'appartient pas à ce groupe ; c'est-à-dire que, au moins au moment de la rédaction, il n'est plus français, il se rapproche des énonciateurs italiens cherchant ainsi leur complicité. Et c'est précisément ce qui ne sera pas pris en compte par la suite et qui sera source de malentendu ; le discours rapporté va être attribué à ALJA6F.

Onze commentaires suivent cet article. Trois d'entre eux seulement, celui de Mart (6), celui de Marb (7), et celui de Rob (8), témoignent explicitement ou implicitement (pour (8)) que l'article a été compris.

(6) Mart : «salut ALJA6F.. ! alors je ne suis pas d'accord avec les français pour le sport...en effet nous sommes les champions du monde et materazzi n'est pas un simulateur...c'est zidane qui est un peu nerveux...=)=)=)=)=)=)...mart !!! »

(7) Marb : « salut=) ton blog me plaît beaucoup.... Mais je ne suis pas d'accord sur quelques choses.... mais tu qu'est-ce que tu penses des Italiens ? aussi à toi ils voient dans cette manière ? »

(8) Rob : « ciao!!!!!!!!!!!!!! !! cette parte de ton blog c'est très interessant.. pour première chose... je ne mange pas seulement les 'spaghetti' mais c'est vrai que sont le plat principal de la gastronomie italienne !! Et puis c'est vrai.. je mange très souvent la pizza ! je l'aime et je ne la prend jamais 'margherita' !.. C'est courieuse savoir que vous nous voyez 'bellissime' ..et au meme temp c'est gratifiant !!! autre chose important sur nous.. nous sommes très passionelle !! et nous avons 'senso dell'umorismo' que je ne sais pas comment on le dit en français.

IMPORTANT : nous ne sommes pas tous mafiosi !! bisous Rob »

En (6) et en (7), c'est la deixis personnelle marquant l'opposition entre les « tu » et le « toi » d'un côté et « ils » et « les français » de l'autre, qui montre que ces deux élèves ont compris que ce sont les Français qui sont, selon ALJA6F, responsables de la prise en charge de ces stéréotypes et pas ALJA6F lui-même.

Dans le commentaire (7), les deux questions sont des marqueurs de dialogisme. L'énoncé [mais tu qu'est-ce que tu penses des Italiens ?] sous-entend [tu ne penses pas cela] et amène à la deuxième question. Celle-ci, [aussi à toi ils voient dans cette manière ?],

demande une confirmation ou une infirmation de l'énoncé [les Français te voient de cette manière] qu'il présuppose et peut sous-entendre. Marb assimile ainsi l'énonciateur ALJA6F au groupe des Italiens.

Mais ALJA6F ne répondra pas puisqu'il fera une réponse unique à tous les commentaires, dans l'article d'après, et que sa priorité sera de répondre à ceux qui n'ont pas compris.

En (8), il faut attendre la huitième phrase pour découvrir que les stéréotypes sont attribués à [vous] ; c'est-à-dire les Français incluant ALJA6F, cette fois. En outre, il y a d'autres marques indirectes de connivence : les onze « o » de la salutation, le mot doux [bisou] final et le compliment dans lequel Rob reprend à son compte le subjectivème [intéressant], renforcé par l'adverbe « très » et qui est renchéri par [courieuse] ; soit deux qualificatifs mélioratifs.

Deux autres commentaires, celui de Marm (9) et celui de Cri (10) ne désignent jamais ni ALJA6F ni « les français » comme responsables de la prise en charge des stéréotypes. Il est donc difficile de savoir ce qu'elles ont vraiment compris.

Marm (9) s'adresse sans les nommer à des « responsables virtuels » en les remerciant, peut-être un peu ironiquement, mais en donnant tout de même une valeur de vérité grâce à l'indicatif [nous sommes] aux stéréotypes plutôt avantageux sur la beauté et la mode.

(9) Marm : « Donc nous sommes bellissime et fashion !!merci beaucoup !! Mais je n'ai jamais vu des hommes agés avec 'lo smoking a righe' !!chez nous les hommes agés s'habillent avec des pantalons et une veste !!....bisous... »

Cri (10) réfute deux stéréotypes en répétant deux fois la formule [C'est pas vrai que] en parallélisme. Mais à chaque réfutation, elle poursuit par des concessions :

- [En été] valide partiellement l'énoncé [c'è molto sole] de l'article « Dalla parte dai francesi » ;
- [J'aime] : le modalité affirmative vient confirmer [I italiani mangiano [...] i gelati con della straciatella] ;
- la conjonction [mais] réduit le champ géographique des [mafiosi] à le seule Sicile sans refuser le stéréotype en bloc.

(10) Cri : « C'est pas vrai que en Italie il y a beaucoup de soleil.. En été il y a beaucoup de chaud... J'aime les glacé à la straciatella, gnam,gnam.. C'est pas vrai que dans l'Italie tous sont mafiosi mais la Sicile est connu pour les mafiosi... une baise... »

En résumé, Marm et Cri réagissent en reprenant simplement certains stéréotypes pour les confirmer ou les infirmer ; leurs réactions sont modérées ; elles n'utilisent pas d'attaque, Marm conclut par un « mot doux » [bisou] et Cri fait des concessions. Nous reparlerons du phénomène de réfutation à la fin de notre analyse.

Toutes ces réactions sont assez neutres et mesurées. Nous traiterons à part le commentaire d'Enr (11). Il y désigne explicitement ALJA6F par l'énoncé [tu as raison en dire que]. Le conditionnel de [je ne serais pas très sûre en dire] laisse entendre un [*comme toi, tu dis*] qui pointe ALJA6F implicitement. Mais on n'y trouve pas de traces explicites d'animosité ou de reproche envers lui.

(11) Enr : « alors je ne serais pas très sûre en dire que l'Italie n'est pas très fort en sport o football vu que nous s'avons gagné la coupe du monde ahahaha :-P..... [...] puis tu as raison en dire que nous garçons sommes poétiques (les latin lovers italiens sont beaucoup recherchés) mais nous, surtout en Sardaigne, avons un orgueil incroyable mais non pour ce nous sommes 'mafiosi' »

En revanche, les cinq autres commentaires sont plus ou moins véhéments. Les reproches semblent croître avec l'attribution des propos à l'auteur du blog. On y trouve plus d'agacement, de colère ou de tons vindicatifs : [Nous n'aimons pas ça], en (16).

D'une part, ils attaquent la personne même d'ALJA6F, désignée comme responsable du discours tenu par les stéréotypes.

D'autre part, ils démentent généralement formellement la réalité exposée dans les stéréotypes en essayant de le convaincre.

(12) March : « bon... je ne mange pas seulement ces choses que tu as écrit !!!! en Sardaigne il y a beaucoup de choses à manger et pas seulement spaghetti !!!! bon, mais c'est vrai : les italiens mangent la pizza presque tous les jours !! magnifique !! mmmmmm je n'aime pas la straciatella !!!! tu penses vraiment que les italiens sont des 'ferventes croyantes' ??? march »

(13) Tiz : « salut !! alors je ne suis d'accord avec toi pour le sport... en effet nous sommes les champions du monde !!!! et je pense que Materazzi est un bon joueur et pas un simulateur comme Zidane !!!! il est un peu trop nerveux !!!! (=)=)=) bises !!! »

(14) Tiz : « je me suis oubliée que les hommes 'mafiosi' se trouvent dans tous les pays en France aussi !!!! quand tu viendras dans notre pays tu pourras manger pas seulement pasta et « spaghetti » !!! »

(15) Fra : « salut !!! j'ai vu beaucoup de commentaires mais je veux te dire mon opinion.. tu as un idée très fautive des italiens.. je crois que tu dois connaître les italiens pour avoir un idée.. je voudrais savoir qu'est-ce qu'il y a à la base de tes idées.. tu es venu en Italie ? tu connais des jeunes qui

porte les lunettes du soleil ou porte le gel dans ses cheveux ? je crois que ce n'est pas une chose seulement des italiens mais de tous les jeunes du monde entier »

(16) Maro : « 'Mafiosi' ce n'est pas bon

Je dirais que tu es en train d'utiliser des mots que tu as entendu grace aux conies des gens. Tu devrais parler avec la certitude de savoir qu'est-ce que tu es en train de DIRE et de PENSER. Les seuls qui peuvent se moquer d'eux-mêmes sont les italiens vrais. Donc n'utilises pas ces préjugés entendus dans la route. Nous n'aimons pas ça. Apprendre à connaitre.

Si nous regardons notre aspect ce n'est pas ton problème. Notre style est fameux dans tout le monde entier. Ce n'est pas un facteur fortuit! »

La deixis montre de façon récurrente une opposition entre la première et la deuxième personne du singulier ; nous avons souligné ces passages dans le texte. Le « je » affronte un « tu » qui « écrit, pense, dit et utilise » des opinions différentes de celle du « je » et qui a donc la charge des énoncés produits. Les Italiens font ainsi savoir à ALJA6F que leurs représentations ne s'accordent pas.

Les réfutations

Dans ces onze commentaires, de (6) à (16), que le conflit soit ouvert ou pas, cette situation fait ressentir un déséquilibre qui met plus ou moins mal à l'aise. Pour rétablir l'équilibre, les interactants doivent rechercher un accord. Pour cela, ils adoptent plusieurs comportements invitant tous ALJA6F (ou l'énonciateur identifié) à changer d'avis :

- **l'ironie**, en (12), les points d'exclamation et les subjectivèmes [bon], [vrai] et [magnifique] donne une appréciation positive exagérée de l'énoncé [les italiens mangent la pizza presque tous les jours], signifiant ainsi le contraire ;
- **la réfutation simple impersonnelle**, [c'est pas vrai que] en (10), [ce n'est pas bon] en (16) ;
- **l'expression embrayée du désaccord**, [je ne suis pas d'accord avec les français] en (6), [je ne suis pas d'accord sur quelques choses] en (7), [je ne serais pas très sure en dire que] en (11), [je ne suis pas d'accord avec toi] en (13), [tu as un idée très faux] en (15) ; [Nous n'aimons pas ça] en (16) est aussi un cas particulier de réfutation, mais celle-ci se situe sur le plan de l'énonciation, les stéréotypes ne sont plus l'objet de la réfutation, c'est la démarche même de les énoncer qui le devient ; de plus, elle est embrayée à la première personne du pluriel, Maro y

prend la parole pour tous ; tout cela, ajouté à l'utilisation du subjectivème « aimer », ancre fortement le discours dans la relation de sujet à sujets et lui donne de la force.

- **la réfutation par l'exemple général**, [IMPORTANT : nous ne sommes pas tous mafiosi !!] en (8) ; [C'est pas vrai que en Italie il y a beaucoup de soleil.. C'est pas vrai que dans l'Italie tous sont mafiosi] en (10) ; [en Sardaigne il y a beaucoup de choses à manger et pas seulement spaghetti !!!!!] en (12) ; [alors je ne serais pas très sûr en dire que l'Italie n'est pas très fort en sport o football vu que nous s'avons gagné la coupe du monde ahahhaha :-P.....] en (11) ; le discours stéréotypé est rapporté directement ou indirectement et mis en emphase, ici, typographiquement par des points d'exclamation ou une accroche en lettre majuscule comme en (8) ; en (11), l'onomatopée [ahahhaha] et l'émoticône qui tire la langue marque l'ironie du sort de l'équipe française en répondant à l'énoncé [*vous avez perdu*] qui est sous-entendu ;
- **la preuve par l'expérience personnelle**, [je ne mange pas seulement les 'spaghetti'] en (8) ; [je ne mange pas seulement ces choses que tu as écrit !!!!!] en (12) ; [mmmmmm je n'aime pas la straciatella !!!!!] en (12) ; ; [Mais je n'ai jamais vu des hommes âgés avec 'lo smoking a righe' !!] en (9) ; [quand tu viendras dans notre pays tu pourras manger pas seulement pasta et « spaghetti » !!!] en (14) ; [je crois que tu dois connaître les italiens pour avoir un idée..] en (15) ; [tu es venu en Italie ? tu connais des jeunes qui porte les lunettes du soleil ou porte le gel dans ses cheveux ?] en (15) ; en (8) et en (12) les énonciateurs se présentent eux-mêmes comme l'exception qui confirme la règle ; en (9) l'expérience personnelle est explicitée ; en (14) et en (15), c'est un appel à l'expérience de l'interlocuteur qui est suscitée pour créer un contre-exemple ;
- **l'acceptation partielle**, [En été il y a beaucoup de chaud...] en (10) ; [C'est pas vrai que dans l'Italie tous sont mafiosi mais la Sicile est connu pour les mafiosi...] en (10) ; [je ne mange pas seulement les 'spaghetti' mais c'est vrai que sont le plat principal de la gastronomie italienne !!] en (8) ; les stéréotypes ne sont pas rejetés en bloc, les énoncés se voient attribuer une vérité partielle ;
- **l'acceptation totale**, [Et puis c'est vrai.. je mange très souvent la pizza !] en (8) ; [J'aime les glacé à la straciatelle, gnam,gnam..] en (10) ; [C'est curieuse savoir

que vous nous voyez ‘bellissime’ ..et au meme temp c’est gratifiant !!!] en (8) ; [Donc nous sommes bellissime et fashion !!merci beaucoup !!] en (9) ; [puis tu as raison en dire que nuos garcon sommes poetique(les latin lovers italiens sont beaucoup recherchés)] en (11) ; l’acceptation peut se faire ironiquement comme peuvent le montrer l’onomatopée en (10), les points d’exclamation; elle peut aussi se faire par une sincère identification, qui, remarquons-le, est plus facile quand le stéréotype est avantageux pour les sujets !; malheureusement l’ironie n’est pas toujours facile à décèler en interaction écrite car il y manque la prosodie, les rires, le ton de la voix et les mimiques faciales qui sont d’une grande aide en face-à-face ;

- **l’attaque à l’objet culturel de l’Autre**, [en effet nous sommes les champions du monde et materazzi n’est pas un simulateur...c’est zidane qui est un peu nerveux...=)=)=)=)=)=)=)...] en (6) ; [en effet nous sommes le champions du monde !!!!et je pense que materazzi est un bon joueur et pas un simulateur comme Zidane !!!il est un peu trop nerveux !!!!=)=)=)=)] en (13) ; [les hommes ‘mafiosi’ se trouvent dans tous les pays en France aussi !!!] en (14) ; [je crois que ce n’est pas une chose seulement des italiens mais de tous les jeunes du monde entier] en (15) ; En (6), repris par (13), l’énoncé [nous sommes les champions] sous-entend comme on l’a vu en (11), [*vous avez perdu*] qui peut être reçu comme une insulte ; ensuite, Zidane, en tant que joueur de football coupable d’un coup de tête impulsif, personnalise métonymiquement le mauvais côté de la culture française à qui l’Italie n’aurait donc rien à envier ; en (14) et en (15), il s’agit plus d’une défense que d’une attaque, puisque le stéréotype est étendu à la culture de l’Autre ou même à toutes les autres cultures ;
- **l’attaque personnelle**, elle apparaît dans les discours à travers la remise en question du fondement des idées d’ALJA6F puis par l’invitation à en changer ; ce sont ses attaques qui constituent les indices les plus importants qui permettront à ALJA6F de réagir pragmatiquement ; [tu pense vraiment que les italiens sont des ‘ferventi credente’ ???] en (12), l’adverbe [vraiment] fonctionne sur le plan de l’énonciation, il suggère l’étonnement au point de remettre en question la sincérité de l’énonciateur (qui ne l’est pas !) et donc la vérité du discours tenu ; c’est aussi ce que fait Fra en (15) [tu as un idéetrès faux des italiens..] et [je voudrai savoir qu’est-ce qu’il y a a la base de tes idées..] ; par l’introduction [j’ai vu beaucoup

de commentaires mais je veux te dire mon opinion..], Fra souligne l'importance de sa remarque en explicitant qu'elle est consciente du fait qu'elle répète des reproches déjà formulés mais qui ne seront pas de trop ; en (15) et en (16), on trouve des injonctions, avec le conditionnel, le verbe modal « devoir », et l'infinitif [apprendre] qui a ici valeur d'impératif, à la révision du jugement en proposant des solutions [je crois que tu dois connaître les italiens pour avoir un idée..] en (15), [Tu devrais parler avec la certitude de savoir qu'est-ce que tu es en train de DIRE et de PENSER] et [Apprendre à connaître] en (16) ; et ce, plutôt que de répéter des [conries], subjectivème très fort puisqu'il est d'un registre grossier, ce qui montre la colère de Maro en (16) [Je dirais que tu es en train d'utiliser des mots que tu as entendu grace aux conries des gens] ; Maro ne s'arrête pas là pour exprimer sa colère, il donne à ALJA6F l'ordre direct de s'abstenir par l'impératif négatif [n'utilises pas], [Donc n'utilises pas ces préjugés entendus dans la route] et en le dégageant d'une responsabilité dont il pourrait se sentir investi par un [ce n'est pas ton problème] qui va justifier sa proclamation de la seule légitimité de l'autodérision ;

- **l'exclusivité du droit d'autodérision**, [Les seuls qui peuvent se moquer d'eux-mêmes sont les italiens vrais] en (16), pose pourtant un problème de logique de l'argumentation puisqu'elle revient à valider les stéréotypes que l'on souhaitait rejeter, pourtant...
- **l'ajout d'auto-stéréotypes** , constitue, en quelque sorte, l'application du droit d'autodérision et permet d'annuler les accusations ressenties pour les remplacer par d'autres plus supportable pour le sujet ; [chez nous les hommes agés s'habillent avec des pantalons et une veste !!....] en (9) ; [autre chose important sur nous.. nous sommes très passionelle !! et nous avons 'senso dell'umorismo' que je ne sais pas comment on le dit en français] en (8) ; [mais nous, surtout en sardegne, avons un orgueille incroyable mais non puor ce nous sommes 'mafiosi'] en (11). [Si nous regardons notre aspect ce n'est pas ton problème. Notre style est fameux dans tout le monde entier. Ce n'est pas un facteur fortuit!] en (16).

Ces réactions au premier article vont être lues et interprétées par ALJA6F qui y répond dans l'article suivant, intitulé « Clarification ».

Clarification

L'article de clarification répond aux commentaires des correspondants italiens sur la base de deux facteurs définis par ALJA6F. Le premier est quantitatif [tant de réaction], le deuxième est qualitatif et chargé d'émotions négatives [que vous vous soyez senti insulté]. L'insulte appelle réparation, c'est bien ce qui définit l'intention communicative de cet article annoncée au début [je voudrais m'expliquer].

Cette réparation se fait dans la confusion visible dans la structure de l'intervention où se mêlent chaotiquement excuses et explications. On y trouve bien des connecteurs logiques [tout d'abord], [alors premièrement] mais ils ne sont pas suivis par d'éventuels [ensuite] ou [deuxièmement], et on a un [donc] qui n'exprime pas clairement de rapport de cause à effet.

Cette confusion vient d'abord du fait qu'à faute commise, le sujet perd sa face et qu'il n'est pas toujours agréable et facile de la récupérer. Mais en observant le discours de plus près, on peut voir également qu'ALJA6F n'est pas prêt à assumer toute la responsabilité.

La seule excuse explicite [je suis désolé] n'apparaît d'ailleurs qu'au milieu du texte.

Il préfère se décharger de la responsabilité de la faute en redéfinissant son origine dans une erreur de jugement sur les capacités de ses lecteurs [ce n'était pas mon intention], [j'avais espéré que vous compreniez le second degré derrière...]. Ce qui revient finalement à l'attribuer à un manquement des Italiens qu'il exprime par un impératif mal orthographié : [regarder stéréotype sur un dictionnaire]. Ensuite, pour amoindrir l'accusation, qu'il trouve peut-être risquée dans cette situation tendue, il concède à prendre en charge une part de responsabilité :

(1) ALJA6F : « il aurait fallu, vu que je me suis trompé et je l'ai écrit en italien que vous le compreniez mieux (bien que je n'ai pas un bon italien écrit) »

En (1), il y a peut-être une autre explication à sa confusion dans l'antithèse de la coordination de l'énoncé [vu que je me suis trompé] avec [je l'ai écrit en italien que vous le compreniez mieux]. En effet, si l'usage de l'italien était motivé, il ne s'est pas « trompé », mais il a du mal à l'avouer car il sait que les professeurs, qui avaient demandé un texte en français, sont aussi des lecteurs. Il pense donc que sa « faute » est d'avoir surévaluer son niveau d'italien écrit au moment de l'énonciation.

Sa réparation consiste également à redéfinir le groupe des énonciateurs qui sont sensés prendre la charge des discours stéréotypés.

(2) ALJA6F : « ce n'est pas MON opinion,c'est celle de CERTAINS français, et bien entendu il y en a qui le pensent (y a des cons partout) »

Il s'en dégage d'abord personnellement en opposant [MON opinion] et [celle de CERTAINS] par le formule en parallélisme « ce n'est pas [...] c'est ». Il en minimise le nombre en (2) où ils sont réduits par le déterminant indéfini [CERTAINS] qui a une fonction de partitif réducteur puis en (3) avec [la plupart] qui a fonction de partitif augmentatif.

(3) ALJA6F : « moi, je n'y crois pas,la plupart des français n'y croient pas »

Il montre sa volonté d'insister notamment par les lettres majuscules et le recours au registre grossier avec le subjectivème [cons], fortement marqué axiologiquement, qui valorise d'autant plus, en creux, ceux qui ne partagent pas ces stéréotypes.

La répétition de structures en parallèles comme en (2) et en (3), délimite clairement la séparation entre « eux » et « moi » et place les interactants de cet échange dans le même camp. ALJA6F rappellera d'ailleurs par deux fois qu'il est italien, [je suis italien] et [m'appellent le 'mafieux'].

Tout au long de l'article, il explique, encore et plusieurs fois [je le repete], ce qu'est un stéréotype ; [mais ce sont des idées stéréotypées], [c'était du second degré], [c'est une idée FAUSSE], notons les majuscules. Le terme de « blague » revient trois fois en leitmotiv, [une blague], [mais les autres c'est surtout une blague], [c'est comme les blagues sur les blondes....] renchérit par [de l'humour].

Il cherche à démontrer par l'exemple le côté humoristique dans un récit allégorique, amorcé en (4), qu'il développe en (5):

(4) ALJA6F : « je suis italien et ils me disent ça en rigolant »,

(5) ALJA6F : « quand par exemple je dis que les italiens sont des mafieux je sais que ce n'est pas vrai,mais beaucoup d'amis à moi rigolent et m'appellent le "mafieux") »

Tout cela donne ce que la rhétorique appellerait une expolition. Les mêmes arguments sont répétés plusieurs fois de manière différente sans vraiment apporter d'élément nouveau. Cela donne l'impression que le locuteur est à cours d'idée et qu'il semble avoir

épuisé tout le vocabulaire possible pour exprimer son idée. C'est ce qu'il explicite d'ailleurs par [je ne sais quoi quel adjectif utiliser pour vous le faire comprendre].

Pour finir, il pose un [je vais vous proposer quelque chose] qui met la « fameuse » proposition en suspens par un futur proche qui fait attendre le lecteur et par la locution indéfinie [quelque chose] qui ne nomme pas encore ce dont il va s'agir.

Et il propose une réparation « œil pour œil, dent pour dent », en (6), qui sera peut-être l'ultime solution pour enfin atteindre le but perlocutoire espéré, exprimé dans la toute dernière phrase, en (7).

(6) ALJA6F : vous écrivez dans les commentaires de cet article vos stéréotypes sur les français, vous marquez TOUT les choses gentilles comme celles méchantes].

(7) ALJA6F : « j'espère que vous comprendrez le message que je veux faire passer »

Quatre commentaires suivent cet article. L'objectif semble avoir été atteint et même dépassé puisque son discours lui vaut :

- des excuses :

(8) Maro : « Je m'excuse pour les mots 'fortes' que j'ai dit. »

(9) Marm : « Je crois que nous n'avons pas fait un bon effet car nous avons démontré de pas connaître le sens du mot stéréotype. »

(10) Maremik : « nous avons exagéré... nous sommes un peu orgueilleux mais j'avais déjà compris tes intentions... »

- des louanges :

(11) Marm : « Je pense que ton blog est un des plus intéressants! »

(12) Marm : « j'attends de découvrir quelques autres stéréotypes »

(13) Tiz : « ton blog est très intéressante et je pense tu es très actif et ton travail est très beau.. !!! »

(14) Tiz : « j'attends de découvrir autres choses intéressantes dans ton blog !!! »

(15) Maremik : « tu as gagné le « gran prix » de meilleur BLOG, non ?! j'aime ton blog... »

- et, c'était le prix à payer, des stéréotypes en juste retour des choses et la promesse d'une « punition bien méritée » prévue lors du voyage :

(16) Marm : « On dit que les français sont très méticuleux, très fiers, nationalistes, que ne se lavent pas très souvent »

(17) Maremik : « quand tu arriveras en Italie nous te ferons manger seulement SPAGHETTI§§§=) »

Conclusion

Notre analyse peut être menée en trois parties.

Dans la première, nous remarquons que le conflit est d'autant plus important que les énoncés stéréotypés sont attribués au mauvais énonciateur. Les sujets semblent perdre leur face, se sentent attaqués par un phénomène de personnalisation, chaque sujet représentant sa culture d'origine.

Dans la deuxième, nous étudions la façon dont ils sont reçus par les différents intervenants. On a ici tout autant de stratégies discursives que les interactants utilisent aussi bien pour sauver leur face.

Dans la troisième, nous nous analysons la phase d'excuses réciproques où les torts et les responsabilités sont partagés.

3.1.3 Blog PAJA11F « La Grande Guerre »

Avant-propos

Le blog de PAJA11F contient la troisième et dernière « zone de conflit » de la totalité de notre premier corpus. Il a d'abord été titré « La Grande Guerre », la version actuelle est titrée « La Seconde Guerre Mondiale ». Voilà pourquoi.

La « Grande » Guerre ?

Sous le titre « La Grande Guerre », PAJA11F explique pourtant, dans son article de présentation, qu'elle traitera de la [seconde guerre mondiale]. En (1), elle insiste sur l'intérêt qu'elle y porte en terme qualitatif par les subjectivèmes « aimer » et « passionner » ; puis, en terme quantitatif, par une circonstance temporelle introduite par « depuis que » et une circonstance matérielle, citant la multiplicité des supports auxquels elle a recours.

(1) PAJA11F : « C'est un sujet qui me passionne depuis que je suis toute petite. J'aime lire des livres, magazines ou regarder des films et des documentaires sur cette époque. »

Après son dernier article sur le rafle du Vel d'Hiv, on trouve deux commentaires qui pointent l'erreur de nomination de l'objet « seconde guerre mondiale » en (2) et en (3). Formellement, ils exposent tous les deux leur contenu propositionnel très simplement : le sujet grammatical « grande guerre » correspond aux attributs « première guerre mondiale » et « pas la seconde ». En revanche, il y a beaucoup d'implicite autour de la modalisation.

Le premier est de Mir :

(2) Mir : « salut !! en Italie nous savons que la grande guerre est la première guerre mondiale !!qu'est-ce que c'est une rafle ? bisous mir »

Par le déictique « nous », Mir embraye le discours à la première personne du pluriel. Il ne désigne pas seulement le locuteur comme énonciateur. Mir en inclut d'autres. Étant donné que ce [nous] vient après [en Italie], il est légitime de penser que le lieu désigne ses habitants par synecdoque ; [*nous les Italiens*] s'opposent donc implicitement à [*vous les Français*]. De la même manière, [nous savons] présupposerait [*vous ne savez pas*].

En observant le cotexte, on note la présence d'un « mot doux » dans la salutation et dans la clôture et puis la présence d'une question concernant le blog marquant un intérêt pour le sujet choisi par PAJA11F. Si l'opposition peut être prise pour une attaque, le cotexte agit plutôt comme un adoucisseur.

Le deuxième commentaire vient de Mat, il ressemble formellement à celui de Mir dont il s'est sans doute inspiré :

(3) Mat : « [...] nous savons que la grande guerre c'est la première pas la seconde je me trompe? »

Par rapport à Mir, Mat accentue un peu plus l'erreur de nomination par le clivage « c'est... (c'est) pas ». Celui-ci permet d'ajouter à une affirmation, la négation de son contraire et donne un effet de redondance.

Il modalise en mettant cette affirmation en doute par la question [je me trompe ?], mais il est impossible d'affirmer que cette interrogation n'est pas ironique. Dans ce cas, elle agirait comme une offense et pas comme un adoucisseur.

Dans les deux cas, en (2) et en (3), des indices paraverbaux ou mimogestuels auraient pu, dans une situation en face-à-face, faciliter l'interprétation. Mais cette interaction est écrite et voici les réponses de PAJA11F à ces remarques :

(4) PAJA11F : « **Pour Mir** : Tu n'as pas tout compris toi. La grande guerre n'est pas la 1ère guerre mondiale, mais la 2nd. Maintenant, réfléchis, si je n'avais pas précisé tu n'aurais pas pu te placer dans un contexte historique et tu aurais encore moins compris mon sujet. [...] »

(5) PAJA11F : « **Pour mat** : Salut Mat :) [...] Oui tu as raison la grande guerre est la seconde guerre mondiale et pas la première. Mais comme je l'ai dit a Mir il fallait que je le précise pour que vous compreniez mon sujet :) »

En (4), elle continue à nier qu'elle s'est trompée et elle commence à répondre de manière agressive : [Tu n'as pas tout compris toi]. Son interlocuteur est montré du doigt par le redoublement du déictique en vocatif. L'adverbe « tout », qui devrait normalement minimiser la non-compréhension, est employé ici ironiquement signifiant [*tu n'as rien compris du tout*]. Dans l'énoncé [maintenant, réfléchis], le connecteur [maintenant] agit sur le plan de l'énonciation et présuppose qu'avant le moment précis de la lecture [*tu n'as pas réfléchi*]. Il place brutalement le lecteur dans la réalité de la réflexion qu'il est sensé ne pas avoir faite, ce qui renforce le ton injonctif de l'impératif.

Ensuite, paradoxalement, elle se lance dans une justification absurde qu'elle reprendra en (5). Elle transforme son erreur en « précision », qu'elle présente comme condition *sine qua non* de la compréhension même de son sujet. Cependant, le verbe « préciser » n'a pas d'objet. On ne peut donc que supposer que ce qu'elle affirme, c'est avoir employé volontairement l'appellation de « grande guerre », et d'avoir « précisé » qu'il s'agissait de celle de 1939-1945 dans son premier article. Malheureusement, le néologisme « capillotractage » ne correspond pas à une figure de rhétorique connue à ce jour !

En (5), elle finit par accepter sa faute [oui tu as raison], sans doute parce qu'elle croît y avoir trouver une raison valable mais elle fait un lapsus en répétant son erreur.

Conclusion

De fait, ce conflit oppose deux Italiennes, qui ont étudié l'objet « seconde guerre mondiale » en Italie, et une Française qui a étudié le même objet en France, mais cela suffit-il pour affirmer qu'il s'agit d'un conflit interculturel ? Nous ne le pensons pas. Le cœur du conflit concerne les interactants en tant que sujet, leur appartenance culturelle n'y est pas pour grand-chose.

S'il y a conflit ici, c'est surtout parce que PAJA11F a du mal à assumer la responsabilité de son erreur. L'absurdité de ses explications contradictoires, l'agressivité des formules

utilisées et le lapsus final montrent qu'elle a interprété les commentaires de Mir et de Mat comme une attaque personnelle. Elle s'est sans doute sentie vexée ou humiliée. Elle avait endossé dans son premier article le rôle de la « passionnée d'histoire » qui y consacre du temps. L'erreur vient remettre en cause à la fois sa sincérité et ses capacités intellectuelles et mémorielles. Sa confusion traduit sa difficulté à sauver sa face.

3.2 Bilan intermédiaire

Nous nous sommes fixée la tâche de rechercher l'interculturalité, c'est-à-dire des traces de la culture en interaction, dans les échanges verbaux, entre culturalisme et anti-culturalisme.

Or, dans un premier constat, il semble que la culture ne détermine pas, ou pas toujours, les sujets, ni leurs opinions, ni leurs représentations.

Dans « Le football », un même individu, français, défend le joueur français Zidane mais pas le joueur français Henry. Or, on pourrait penser qu'un individu entièrement déterminé par sa culture « nationale » y porterait un amour inconditionnel, et ne serait pas capable des critiques faites par ABA1F.

Dans « Les stéréotypes », il est affirmé que certains Français auraient une image stéréotypée des Italiens mais pas d'autres, y compris l'auteur du blog. On peut également remarquer que dans les commentaires des Italiens, les fameux stéréotypes n'ont pas été reçus de la même manière, ils peuvent être rejetés ou acceptés et remaniés comme, par exemple, dans la réponse de Rob en (8) :

« ...je ne mange pas seulement les 'spaghetti' mais c'est vrai que sont le plat principal de la gastronomie italienne !!... »

Or, dans un univers d'individus entièrement déterminés par la culture, toutes les réactions seraient uniformes, sans une seule exception.

Cependant, on peut aussi dire que les sujets peuvent être influencés par leur culture. On peut l'affirmer, tout d'abord, pour ceux qui s'y identifient explicitement ; ce qu'atteste, à maintes reprises, l'emploi du « nous » qui inclut l'énonciateur dans une groupe d'appartenance nationale. On remarque également que les stéréotypes positifs sont mieux acceptés que ceux qui sont insultants ou avilissants.

Mais, à aucun moment, il n'est possible de généraliser cette influence, les sujets sont capables de négocier en faisant des concessions sur leurs opinions, de faire varier leur représentations, de relativiser des affirmations à différents degrés. Les conflits ne seraient donc pas si « interculturels », ils impliquent un engagement personnel des sujets, par-delà l'influence que la culture pourrait exercer sur eux.

En outre, dans la « Grande Guerre », l'origine culturelle du conflit paraît encore moins évidente. Le litige porte sur l'appellation de la première guerre mondiale, à laquelle l'Italie et la France ont participé et qui est enseignée dans les deux pays sous le même nom de « Grande guerre ». Le conflit est ici plus personnel que culturel, l'erreur de PAJA11F vient d'un oubli, d'une défaillance de sa mémoire, ou peut-être de son attention lors des cours d'Histoire, mais elle n'a rien à voir avec son appartenance culturelle. Seule, l'intervention de Mir en (2) peut peut-être être interprété comme un prétexte culturel (ou pour le moins national) à l'ignorance de PAJA11F :

« salut !! en Italie nous savons que la grande guerre est la première guerre mondiale !! »

La culture semble donc se « remarquer » dans le discours seulement si elle est évoquée, convoquée par le sujet.

Dans « Le football » et « Les stéréotypes », les conflits de positions, d'opinions génèrent chez les interactants de la colère ou de l'agacement ; ces émotions semblent provoquer des réactions verbales plus ou moins violentes. Et, là aussi, les différences de réactions s'avèrent dépendre de critères et de jugements personnels. Le blog « Les stéréotypes » montre, dans sa totalité, que la même remarque n'est pas reçue avec la même intensité selon ce que représente la personne qui les prend en charge : l'autodérision est, par exemple, légitimée par Maro en (16) :

« Les seuls qui peuvent se moquer d'eux-mêmes sont les italiens vrais. »

On remarque que le conflit, qu'il puisse être interprété comme culturel ou pas, fonctionne de la même manière ; de l'émotion est traduite dans les représentations par la langue dans les discours.

En première conclusion, nous dirions que grâce à la langue, dans les discours, des sujets se rencontrent à travers leurs représentations de la réalité sociale. Ces représentations portent une certaine vision du monde et il nous semble qu'elles portent à la fois une

description référentielle de ce qui est perçu et l'opinion que le sujet en a, son attitude par rapport à cette réalité, devant laquelle il doit obligatoirement se positionner.

A ce stade, ces remarques ne sont que préliminaires. Voyons à présent ce que l'on peut observer dans le reste du corpus. Dans les blogs et les articles qui suivent, il y a des références à des objets culturels (de près ou de très loin) mais où il n'y a, cette fois, pas de conflit.

3.3 Deuxième partie de l'analyse : l'interculturel sans conflit

3.3.1 Blog JEJA2F « La cuisine française, spécialités »

Avant-propos

Ce blog porte sur la cuisine française. Contrairement aux blogs précédents, on n'y trouve aucun conflit. Les lycéens y ont beaucoup participé et l'échange se fait avec plaisir et courtoisie ; on y trouve une multiplicité des points d'exclamation, des émoticônes, ses formules de salutation, et des promesses de se revoir [à bientôt], au moins sur les réseaux sociaux, en extrascolaire. Nous allons tout de même essayer d'y trouver des différences de représentations, étudier la façon dont elles s'expriment et chercher leur rapport avec la culture.

La cuisine française

Le conflit n'est pas le seul mode possible de rencontre des représentations. Il peut y avoir plusieurs degrés d'accord possibles pouvant aller jusqu'à l'osmose. Dans ce blog, la plupart des participants clament leur enthousiasme, ils usent d'adverbes emphatiques et de points d'exclamation, racontant pourquoi ils aiment cuisiner ou pas, ou citant leurs plats préférés.

Parmi les représentations sociales en présence dans ce blog, on s'attend d'abord à trouver celles qui concernent la cuisine française, celles de l'auteur vont croiser celles de ses lecteurs.

En (1), en réponse à Maro qui s'est dit curieux de connaître [les spécialités], on peut avoir une idée de la représentation que s'en fait l'auteur.

(1) JEJA2F : « Les spécialités françaises sont très nombreuses, je peux citer : La brandade de morue, Le cassoulet ... qui sont les plus importantes. »

De toutes les possibilités parmi les spécialités françaises, elle en extrait deux qu'elle qualifie positivement par un superlatif [les plus importantes], parce que c'est à elles qu'elle accorde la plus grande valeur. Et elle présente ce point de vue comme un point de vue objectif en utilisant l'indicatif [sont]. Dans l'espace de ce blog, on ne trouve pas d'autres « avis » mais on peut imaginer qu'il existe d'autres possibilités, d'autres énoncés qui pourraient répondre au sien.

En (2) et (3), la situation se renverse puisque c'est la correspondante italienne qui apporte à son auteur une nouvelle information sur le thème du blog. Marb et JEJA2F y montrent leur enthousiasme par la multiplicité des points d'exclamation ou d'interrogation, par l'émoticône au large sourire et la formule emphatique de salutation [Gros bisous] ; puis elles montrent leur volonté d'ouverture à l'échange par les questions qui clôturent les interventions.

(2) Marb : « je connais quelque gateau français parce que ma mère aime les cuisiner surtout la tarte au chocolat:cœurs au chocolat amoureux!!c'est un des mes gâteaux préférés!!tu le connais????? »

(3) JEJA2F : « Salut ! Ma mère est d'origine italienne et m'apprend à faire quelques gâteaux siciliens qui sont très bons. [...] Je connais les tartes au chocolat mais pas les "cœurs au chocolat amoureux". Pourrais-tu me donner la recette stp =D ? Gros Bisous Marb »

Se nourrir

Dans la séquence (4)-(5)-(6)-(7)-(8)-(9), il s'agit de représentations sur l'acte de se nourrir. Alors que le titre annonce que le blog va traiter de l'acte de cuisiner, JEJA2F reçoit à trois reprises des commentaires qui thématisent le fait de manger en l'associant à la cuisine. Or, la distinction semble importante pour elle, puisque, par trois fois, elle va rectifier pour valoriser l'acte de cuisiner [plaisir] en (5), [beaucoup] en (7), [je préfère] en (9) par rapport à l'acte de manger [pas beaucoup], [pas trop] en (7) et en (9). En (5), elle se justifie en associant le fait de ne pas faire attention, implicitement à sa ligne ou à sa santé, au fait de manger. Elle appose l'énoncé [je fais extrêmement attention à moi] qui répond dialogiquement au sous-entendu [*si je mange beaucoup, je ne fais pas attention à moi*].

(4) Mir : « salut JEJA2F!!!parle-moi de toi..j'aime beaucoup manger et cuisiner!!!bises mir »

(5) JEJA2F : « Bonjour Mir !! Je cuisine pour le plaisir, [...]. Je ne mange pas beaucoup, je fais extrêmement attention à moi. Gros bisous miss »

(6) Marm : « salut c'est marm.... j'aime beaucoup manger et cuisiner!!! surtout les frites!!! tu aime manger quelque chose en particulier?? »

(7) JEJA2F : « Coucou !! J'aime beaucoup cuisiner, mais pas trop manger ! J'aime bien manger de la salade mozzarella-tomate, je suis d'origine italienne et j'aime donc beaucoup les pâtes. Gros bisous =D »

(8) Enr : « salut JEJA2F!!!!alors je te dit tous de suit que j'adore manger ahahhahahahaha mais le juste quelle est le plat que tu fais mieux? »

(9) JEJA2F : « Coucou Enr ! Moi je n'aime pas trop manger, je préfère cuisiner =). »

La question des origines

Dans un deuxième article, JEJA2F avait inséré la vidéo d'un clip de la chanteuse de RnB, Kenza Farah, [française d'origine algérienne].

(10) Zak : « salut!!! mais kenza farah est une chanteuse arabe?????!!!!!!moi j'aime Nancy ajram...!!bisuuuuuuu »

(11) JEJA2F : « Coucou. Oui, Kenza Farah est une chanteuse française d'origine algérienne. Je ne connais pas la chanteuse que tu dis, mais j'irai voir sur you tube. Bisous »

Ce que nous souhaitons souligner ici, c'est la façon dont Zak, élève italienne d'origine marocaine, exprime son étonnement. La structure de l'énoncé suggère l'oralité et un ton montant en commençant par [mais] et en se terminant par cinq points d'interrogation et six points d'exclamation.

Si elle est si étonnée, c'est sans doute d'abord parce qu'elle pense que peu de personnes de son entourage partagent cet amour pour la musique orientale ou métissée. On peut supposer ensuite que le choix de JEJA2F lui fait plaisir ; un plaisir particulier du fait du lien affectif qu'elle entretient avec ses origines ; c'est ce qu'elle montre à la fois, thématiquement, par le partage de la musique d'une autre chanteuse [arabe] et, typographiquement, par les sept « u » de [bisuuuuuuu].

Pourtant, il semble que les deux lycéennes ne fassent pas référence à la même catégorie de chanteuse, du moins pas pour JEJA2F. Kenza Farah est une chanteuse française d'origine algérienne certes mais elle chante du R'n'b en français. Nancy Ajram est une chanteuse libanaise arabophone qui chante en arabe un rock marqué de sonorités

orientales. Cependant, les différences de représentation ne conduisent pas à un conflit ni vraiment à une totale incompréhension. La recherche de complicité de Zak réussit puisque JEJA2F promet d'aller écouter la chanteuse qu'elle ne connaît pas.

Notons qu'en (3) et en (7), c'était JEJA2F qui mettait ses origines en avant. D'abord en signalant les origines siciliennes de sa mère en (3) ; puis, en s'identifiant au stéréotype de l'Italien qui aime forcément les pâtes par le [donc] qui s'applique au subjectivème « aimer » embrayé à la première personne du singulier en (7).

Gervita

Deux commentaires font la demande d'une précision métalinguistique sur le terme « Gervita », que JEJA2F avait utilisé dans la première version de son article sur la charlotte aux fraises.

(12a) Rob : « salut!! je voudrai savoir.. qu'est ce-que c'est le gervita?? [...] merci!! ROB =) »

(12b) Ver : « qu'est-ce que sont les Gervita ? ver »

(13) JEJA2F : « Coucou =). Gervita est de la marque Danone, ce sont des yaourts naturels. Je vais corriger sur la recette pour ne pas porter à confusion, merci pour la remarque ! [...] Bisous Miss »

JEJA2F répond en remplaçant palimpsestueusement « Gervita » par « yaourt nature » dans son article, tenant sa promesse faite en (13).

Galisson¹ considère les noms de marque comme une catégorie du lexique culturel, nécessitant une certaine « *charge culturelle partagée* » pour être compris. Nous assimilerons cette charge culturelle à une certaine représentation d'un certain objet. Ici, derrière l'utilisation du lexème « Gervita » se cache toute une représentation de l'objet « yaourt ». Cela va de soi, n'importe qui, qui aurait vécu en France assez longtemps pour connaître la marque Gervita, pourrait partager cette charge, même sans être français. De la même manière, ce n'est pas parce qu'on vit en France ou qu'on connaît la culture française qu'on utilisera « Gervita » à la place de « yaourt nature ». Il y a là également le signe d'habitudes personnelles dont les causes peuvent être très diverses et, dans tous les cas, contingentes.

¹ Robert Galisson, « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », *Etudes de Linguistique Appliquée* n°116, 1999, p 477-496.

Ici, s'il y a eu demande de précision métalinguistique, c'est par la curiosité qu'a provoqué le fait de rencontrer un lexème inconnu, mais aussi, toutes les représentations qui en découlent.

Malentendu ?

Arrêtons-nous d'abord sur la structure de la séquence en (18)-(19). JEJA2F ordonne les réponses en parallèle sans connecteur, comme elle le fait à plusieurs reprises dans son blog, et comme il est courant de le faire en CMO.

La deuxième partie du commentaire de Mart est une interrogation directe [quels sont tes plats préférés ???]. La réponse se fait directement également, nous ne nous y attarderons pas.

(18) Mart : « salut JEJA2F!!!moi aussi j'aime la pâtisserie...mais je ne sais pas cuisiner...je suis un désastre!!! quels sont tes plats préférés???bises mart!!!! »

(19) JEJA2F : « Salut ! Tu commences par suivre des recettes sur des livres de cuisine, puis à force de faire des recettes tu les connais, tu y arrives de mieux en mieux et tu peux y ajouter tes touches personnelles, changer une partie de la recette où même tout changer. C'est ça qui est bien dans la cuisine !! =)

Mes plats préférés sont les gâteaux aux chocolats, moelleux au chocolat, sablés aux amandes ou aux noisettes (ou même les deux mélangés)... Il y en a tellement que je ne pourrai pas tous te les citer !!

Gros bisous. Courage, c'est pas si dur que ça la cuisine !! »

En revanche, *a priori*, on peut se demander à quoi répond la longue description de l'apprentissage de la cuisine, Mart n'ayant pas exprimé le désir d'une telle explication. En effet, JEJA2F prend le temps de décrire les étapes qui l'ont, sans doute, conduite elle-même à une pratique confirmée de la cuisine.

Peut-être a-t-elle ressenti le besoin d'en donner la preuve ? Ou bien, c'est le fruit de l'interprétation qu'elle a faite de [je ne sais pas cuisiner...je suis un désastre !!!]. Il semble que le subjectivisme fortement négatif [désastre] évoque plutôt l'idée que Mart n'a plus aucun espoir, et peut-être même plus l'envie de devenir cuisinière. Pourtant, les explications de JEJA2F projettent Mart directement dans la peau de l'apprentie en embrayant le discours à la deuxième personne et en utilisant un présent de narration qui s'apparente presque à un futur.

Dans les deux cas, JEJA2F cherche à pousser Mart à agir ainsi dans la réalité. Ce qui se confirme par :

- [C'est ça qui est bien dans la cuisine !! =)], le [ça] clivé matérialise la preuve qu'il existe dans la pratique de la cuisine quelque chose de [bien], subjectivèment mélioratif ; JEJA2F répond ainsi, par dialogisme interlocutif, à [*il n'ya rien de bien dans la cuisine*] ;
- la clôture en [c'est pas si dur que ça la cuisine !!] ; la cuisine n'est pas seulement [bien], elle n'est « pas si dure », donc [*facile*], soit à la portée de Mart ;
- et surtout l'exhortation finale [Courage] qui joue sur l'amour-propre de Mart sous-entendant [*si tu ne te mets pas à la cuisine, tu n'es pas courageuse*].

Son acte de langage est donc exercitif et l'effet perlocutoire serait le fait que Mart devienne effectivement cuisinière.

Remarques

Sur le plan interpersonnel, le discours de JEJA2F renvoie à ses représentations de certains objets de son environnement extérieur. Dans les extraits analysés, ces objets sont la cuisine, le fait de se nourrir, la musique ou les yaourts. Ils sont sélectionnés, découpés dans ce qu'on pourrait appeler la totalité du réel, insaisissable. Non seulement, les lecteurs n'ont accès qu'à une partie de ce réel, mais ils n'y ont accès que par ce que leur en dit JEJA2F.

Avant d'être exprimés, les objets saisis par JEJA2F sont traités cognitivement, autrement dit, ce qu'elle exprime dans son discours, c'est ce qu'elle en pense ou ce qu'elle veut que les autres croient qu'elle en pense, que cela soit conscient ou pas. C'est le cas par exemple pour son opinion sur le fait de se nourrir ; *si on veut prendre soin de soi, il ne faut pas beaucoup manger*. Il en va de même pour sa sélection des plats « les plus importants » de la cuisine française ou pour son choix de la chanteuse Kenza Farah. C'est-à-dire que le discours véhicule les valeurs axiologiques que le sujet parlant attache aux objets auxquels il fait référence.

Il véhicule parfois aussi les représentations que le sujet parlant se fait de ses interlocuteurs et les valeurs qu'il y attache. Quand JEJA2F encourage Mart à cuisiner, elle répond à sa

propre représentation de Mart en tant que « souhaitant apprendre la cuisine ». Nous posons l'hypothèse que c'est parce que cela correspond, pour elle, à des valeurs positives.

Le discours est ce qui naît de la rencontre entre la langue et la situation de communication. JEJA2F déploie certains moyens linguistiques pour construire son discours en fonction de la situation de communication, autrement dit de l'environnement extérieur, incluant les objets (et les sujets) qu'il contient. C'est ce qui fait de cette construction, une co-construction. Elle se fait à la fois pour soi, pour les autres, en fonction de soi, en fonction des autres et de l'environnement qui les inclut.

En retour, les interlocuteurs vont percevoir dans le discours, à travers les moyens linguistiques utilisés, des représentations qu'ils vont eux-mêmes traiter.

Notons que l'étape du décodage linguistique est évidemment cruciale pour « entrer » dans le discours. Un mot inconnu suffit à créer un « manque » dans la compréhension. C'est le cas ici pour « Gervita » mis pour « yaourt », même si le contexte laissait envisager le sème « aliment ».

Ce traitement donnera naissance à des représentations qui permettront à leur tour de répondre, en s'adaptant, en approfondissant ou en prolongeant la co-construction.

3.3.2 Blog MAJA3F « Jacques Brel »

Avant-propos

Par le choix même d'un chanteur qui n'est pas « de son époque », MAJA3F brise les stéréotypes : elle préfère Jacques Brel à la musique moderne et montre qu'elle l'assume totalement alors que la « norme » voudrait qu'elle ne s'intéresse qu'aux musiques modernes de son temps ou de son âge.

Tout au long de son blog il semble que la compréhension de ce que représente Brel pour MAJA3F se construise négativement, par opposition avec ce que Brel n'est pas.

Jacques Brel / Vasco Rossi

A la suite du premier article, Jacques Brel est d'abord mis en relation avec Vasco Rossi dans deux commentaires :

(1) Maro : « Salut, je m'appelle Maro.. Pour ce qui concerne la musique, j'aime Vasco Rossi, appelé 'Il Blasco'.

Il joue de la guitare électrique et c'est très aimé en Italie. Je te donne un link pour l'écouter.. :) [Lien you Tube]

Je ne connais pas Brel, mais ça peut être une bonne chose. »

(2) MAJA3F : « Pour **Maro**, je ne connais pas Vasco Rossi, mais j'écouterai quand je serai chez moi pour voir ce qu'il fait. Les chansons de Brel sont assez spéciales aux premiers abords, mais, quand tu auras écouté, tu me diras si tu aimes ou non. »

(3) Mart : « [...] tu connais Vasco... ?sa musique est bizarre mais je l'adore... ! »

(4) MAJA3F : « Pour **Mart**, comme je l'ai dit à Maro, non, je ne connais pas Vasco. Je n'écoute pas beaucoup de musique Italienne mais surtout des chansons Françaises ou Américaines. Mais, ce soir, en arrivant chez moi, j'écouterai et je te dirai si j'aime ou non. »

A l'annonce de la présentation prochaine d'un chanteur français, la première réaction des correspondants italiens est de donner, parallèlement, le nom d'un chanteur italien qui leur semble important. Il se dessine ici une première étape qui répond à l'objectif de ce projet scolaire, soit la promesse d'un intérêt réciproque. La référence à Vasco Rossi répond en miroir à la question implicite [*est-ce que vous connaissez Brel ?*] que Mart pose littéralement : [tu connais Vasco... ?]. Parallèlement, on trouve en (1) [Je ne connais pas Brel] et en (2) et (4) [je ne connais pas Vasco].

Au-delà de l'intérêt, cet échange garantit les intentions bienveillantes de chacun. Avec l'espoir que l'autre connaisse ce que « j » aime et aime ce que « je » connais. Les subjectivèmes mélioratifs comme « aimer » foisonnent : [j'aime], [c'est très aimé], [une bonne chose] en (1), [je l'adore... !] en (3), [si tu aimes ou non] en (2) et si j'aime ou non] en (4).

De là, découle l'envie de transmettre des informations comme Maro le fait sur Vasco Rossi. Il donne son surnom, renseigne sur son instrument et sur sa côte de popularité en Italie et donne un lien pour faciliter l'accès à l'écoute d'une des chansons de cet artiste.

De là également découlent deux précautions oratoires :

- celle de Mart qualifiant la musique de Rossi de [bizarre], subjectivème qui, selon le contexte, peut aussi bien avoir une consonance méliorative ou péjorative ; la conjonction [mais] montre que Mart veut parer une appréciation négative puisque [bizarre] sera contrebalancé par le subjectivème mélioratif « adorer » ;

- celle de MAJA3F qui choisit une formule qualificative plus complexe ; [assez spéciales] remplit le même rôle que [bizarre] chez Mart, mais c'est la circonstance de temps [aux premiers abords] qui le contrebalance, sous-entendant qu'il existe un [deuxième « abord »] plus tardif mais plus bénéfique ; MAJA3F y ajoute une demande de vérification du jugement de Mart.

Jacques Brel / David Guetta

Dans ce premier article, une des Italiennes, Marm, rédige un commentaire où elle cite David Guetta :

(5) Marm : « [...] connais-tu la chanson when love takes over (david guetta) ?? elle me plait beaucoup !!!!! MARM »

La réponse sera la suivante :

(6) MAJA3F : « Pour **Marm**, oui, je connais "when love takes over" de David Guetta, mais je n'aime pas particulièrement. C'est une chanson très connu en France. »

Cette fois l'opposition se fait avec un chanteur français. David Guetta, en tant que star mondialement connue de la musique électronique, représente tout ce qu'il y a de plus moderne et récent, disons « à la mode », dans le domaine de la musique.

Au niveau interpersonnel, en répondant [je n'aime pas particulièrement], MAJA3F se place en opposition à Marm mais elle adoucit la négation par l'adverbe [particulièrement] qui permet de laisser un flou sur le véritable sentiment que MAJA3F éprouve vraiment pour la musique de David Guetta. On pourrait imaginer qu'elle la déteste viscéralement. Dans ce cas, elle a peut-être voulu sauvegarder la face de Marm et éviter l'offense sachant que celle-ci avait exprimé son goût pour Guetta par [elle me plait beaucoup !!!!!], verbe de sentiment et donc subjectivèment augmenté par un adverbe de quantité.

Que ce soit avec Rossi ou avec Guetta, il y a une demande d'élargissement de la découverte de MAJA3F et de ses goûts musicaux. Mais, avec David Guetta, commence une opposition entre musique moderne et musique ancienne qui réapparaîtra plus tard. Il est effectivement possible d'interpréter, à partir de cet extrait, que MAJA3F endosse généralement le statut des défenseurs de la musique ancienne contre la musique moderne. Même si elle ne l'affirme jamais, c'est ainsi que sa démarche et sa position seront perçues.

Brel, un accès difficile

Comme nous l'avons vu en (2), MAJA3F présente Brel avec une sorte d'avertissement, ce qui montre qu'elle cherche à anticiper des réactions négatives. Cette précaution, en prolepse, se confirme par les informations qu'elle choisit de publier dans son article de description du chanteur.

(7) MAJA3F : « Il a difficilement percé dans le milieu de la musique. En effet, de nombreuses personnes disaient de lui qu'il ne devait pas interpréter ses textes. Que les paroles de ses chansons étaient vraiment exceptionnelles, mais que sa voix, elle, n'avait rien de fantastique. »

Brel est présenté sous ses aspects négatifs. D'abord, l'adverbe [difficilement], qui détermine l'action de « percer », vient encore ralentir son procès alors qu'elle évoque déjà par elle-même un obstacle à traverser ; [difficilement] apparaît comme un subjectivème dans le sens où il suppose un effort pénible qui entoure l'action d'un sentiment négatif.

Ensuite, c'est la [voix] et l'« interprétation » qui sont mises à défaut, mais pour mieux contrebalancer les [textes] ou les [paroles] que MAJA3F veut faire apparaître comme l'élément positif majeur.

Quatre commentaires sont explicitement péjoratifs.

(8) Cri : J'ai vu le vidéo de Jacques Brel, moi je n'aime pas ce type de musique. C'est ton auteur préféré ? As-tu des autres auteur préférés ? Un baise.... =)) »

(9) Mart : « SALUT !!!je suis mart...j'ai vu le vidéo de jaques brel..en effet il n'a pas une voix fantastique...mais pourquoi tu l'aimes ???bises...mart=) »

(10) Aria : « donc la voix de jaques brel n'est pas stupende ???mais je voudrais savoir de que parlent ses chansons...ils sont des thèmes qui parlent d'amour ou d'amitié ???? où de quelque cose d'autre ???!

bises ari »

(11) Marb : « SALUT =) pourquoi tu l'aime ? qual c'est ta chanson préférée ? »

Les critiques sont de trois sortes :

- directes, en (9) et (10), [moi j'aime pas] [en effet il n'a pas une voix fantastique...], [donc la voix de jaques brel n'est pas stupende ???] ;
- étonnées, [mais pourquoi tu l'aimes ???] en (9), [C'est ton auteur préféré ?] en (10) ;

- ouvertes à la compréhension en (9) et en (12) [mais pourquoi tu l'aimes ???] les points d'interrogation en (11) [mais je voudrais savoir]

Les autres commentaires sont positifs ou neutres.

(12) Marm : « j'ai écouté Jaques Brel... la chanson des vieux amants... Franco Battiato la chante aussi...très belle... tu me ne conseille quelques autres ?? MARM »

(13) Marm : j'ai vu le video et m'a intrigué son façon de chanter..de quoi parle cette chanson ?? j'ai vu aussi le video de la chanson une valse à mille temps elle est très très belle »

(14) Zak : « salut MAJA3F!!!!!!! j'ai une curiosité.... j'aimerais savoir pourquoi tu aimes un chanteur comme Jacques Brel?????? ce n'est pas un chanteur moderne...j'ai écouté une chanson 'Les Vieux' mais j'ai l'intention d'en écouter d'autres. Je l'ai trouvée très belle et émouvante...bisou »

(15) Zak : « salut MAJA3F...je pense que la chanson 'LES VIEUX'c'est meilleure de celle-ci¹..mais tu n'écoutes pas de chansons modernes??? »

(16) Mav et Verm : « salut MAJA3F... la chansons que tu as écrit nuos a affascinè beacoup .. pourquoi tu as choisi cette chanson? Elle signifie quelque chose en particulaire pour toi? »

Mais ils rappellent souvent un étonnement car, puisque la voix n'est pas « fantastique » et que « ce n'est pas un chanteur moderne », on se demande pourquoi MAJA3F l'aime tant.

En réponse, MAJA3F avancent plusieurs arguments :

- l'attrait pour une voix est subjectif ; elle avait rapporté que la voix de Brel avait été critiquée mais elle explique qu'elle ne prend pas en charge cette opinion [pour ma part], [tout dépend des goûts et des couleurs], [je la trouve] ;
- il a d'autres qualités, dont les textes et la prestance, ces qualités sont aussi reconnues par d'autres qu'elle [maintenant considéré comme un grand] par opposition à [à ses débuts] ;

(17) MAJA3F : « **Mart**, pour ma part, j'aime beaucoup sa voix. En effet, je la trouve magnifique et même magique. De plus, Jacques Brel a eu du mal à se faire respecter dans ses débuts mais il est maintenant considéré comme comme un grand chanteur Français. Certaines personnes aiment, d'autres détestent, après, tout dépend des goûts et des couleurs :). J'aime beaucoup ce chanteur parce qu'il a des textes très prenants intéressants, et émouvants. Je trouve aussi qu'il a une énorme prestance sur scène. »

¹ « celle-ci » : il s'agit de la chanson *Chez ses gens-là*, dont MAJA3F a publié les paroles, annexe III, p 29-31.

(18) MAJA3F : « **Aria**, pour ce qui est de la voix de Jacques Brel, comme j'ai dit à Marta tout dépend les personnes. C'est vrai que lors de ses débuts dans la chanson beaucoup de personnes critiqué sa voix mais, au cours du temps, il a su se faire accepter et aimer par son originalité et sa prestance incroyable sur scène.

- en outre, c'est une préférence personnelle pour des musiques anciennes (Brel ou Brassens) qui auraient fait leurs preuves, par opposition aux chansons modernes vides de sens et cherchant plus à être vendues qu'à avoir une réelle originalité artistique :

(19) MAJA3F : « **Zak**, pour tout t'avouer je n'apprécie pas forcément les musiques modernes et commerciales qui passent à la télé. Jacques Brel, lui, a des textes fondés qui ont une vraie portée et des "mélodies" très intéressantes. Tous ces textes ont un VRAI sens, je trouve qu'il parle très bien de la vie, de l'amour, de la mort, de la déception... Contrairement à la plupart des textes qui passent à la télé qui ne parlent que de "tromperie" "d'argent" ou autres choses. Après comme je l'ai déjà dit, tout dépend des goûts. :) C'est vrai que la chanson "Les Vieux" est très belle, mais, si tu aimes, écoutes en d'autres ! »

(20) MAJA3F : « **Cri**, tu aimes quoi comme type de musique ? Oui, c'est un de mes chanteurs français préférés avec Brassens. »

- malgré cette opposition, elle montre aussi une ouverture vers des groupes plus ou moins récents mais effectivement sans s'inscrire véritablement dans la mode de sa culture générationnelle :

(21) MAJA3F : « Mais j'en aime beaucoup d'autre notamment "La rue Ketanou", "Debout sur le zinc", "Marcel et son orchestre" "Les ogres de Barback" des petits groupes français peu connus. J'aime aussi beaucoup les "Beatles", "Queen", "Pink floyd", "Dire strait", les "Clash" et bien d'autres. »

- MAJA3F propose alors la lecture d'un texte de Brel (« Chez ces gens-là ») pour appuyer l'éloge qu'elle en fait :

(22) MAJA3F : « Mais, les chansons de Jacques Brel sont à écouter mais aussi à lire. :D »

Cependant plusieurs commentaires continuent à prouver que l'accès aux textes de Brel est difficile pour des non-natifs. MAJA3F est poussée à réécrire un dernier article pour expliquer la chanson :

(23) Aria : « salut...!!je n'ai pas compris le text de cette chanson..tu peux m'en parler en gèneral ???? »

(24) Verm : « quelle est la signification de la chanson ? »

(25) Mart : salut MAJA3F...je n'ai pas compris la signification de cette chanson...mais j'ai une curiosité...pourquoi te plait cette chanson ???bises mart... »

Le dernier commentaire reprend le questionnement récurrent sur le fait qu'elle n'écoute pas de musique moderne.

Brel français ou belge ?

Brel est qualifié de [Français] dans le premier article :

(26) MAJA3F : « La musique est très importante dans ma vie, d'où mon sujet, sur Jacques Brel, un chanteur Français ».

Puis, il « reprend » sa nationalité belge dans le troisième article, où l'auteur présente Brel de manière plus détaillée après avoir fait de plus amples recherches.

(27) MAJA3F : « Jacques Brel de vrai nom Jacques Romain Georges Brel est un auteur-compositeur-interprète-acteur et réalisateur Belge francophone. Il est né le 8 avril 1929 en Belgique. »

Effectivement, l'erreur semble « corrigée », mais non seulement elle reste non modifiée dans le premier article mais dans le quatrième article, le qualificatif « français » revient en (29).

(28) MAJA3F : « De plus, Jacques Brel a eu du mal à se faire respecter dans ses débuts mais il est maintenant considéré comme comme un grand chanteur Français. »

Il n'y aura pas de remarques des correspondants italiens sur cela, sans doute parce qu'ils ne connaissent pas le chanteur.

Cependant, il semble que MAJA3F ait fait ce résumé sans attacher de l'importance à ces informations-là. Et qu'elle ne se soit pas aperçue de son erreur. Ce genre de phénomène peut alimenter des stéréotypes tels que « les Français sont chauvins, ils s'approprient les succès de leurs compatriotes belges et assimilent facilement « francophones » à « français » etc. »

Le Québec et... PAJA11F

Dans son article de présentation, MAJA3F avait écrit :

(29) MAJA3F : « Les pays que j'aimerais visiter en particulier sont le Pérou, l'Australie, et le Québec. »

Ici, trois noms de lieu sont mis en apposition et sont attribués du sujet [pays] donc assimilés à des « pays ». Or le lecteur s'attend à ce que les trois noms appartiennent à la même catégorie en extension. L'erreur de référence ne passe pas inaperçue, le troisième commentaire d'une certaine « Paul » précise :

(30) Paul : « J'aime aussi le Canada ! Québec c'est pas un pays... :) »

C'est une rectification mais l'absence du « ne » de la négation et l'utilisation de l'émoji en forme de sourire comme adoucisseur peuvent signaler que la remontrance est bienveillante. Ce qui est étrange ici c'est qu'aucun des élèves participant au projet ne porte ni le nom ni le pseudo de « Paul ».

MAJA3F y répond tout de même en (32).

(31) MAJA3F : « Pour Paul, je sais que le Québec n'est pas un pays, mais une province francophone du Canada mais, je le considère comme un Pays. [...] »

Que sa réponse ait été sincère ou pas, MAJA3F sauve sa « face » : elle savait, elle n'est donc pas une ignorante ! Puis, elle justifie son classement par un verbe d'opinion [je le considère], l'assimilant à un choix personnel, en soulignant par la majuscule à l'initiale [Pays], pour insister.

Plus loin, le commentaire (33) sera signé « 2d guerre », rappelant le titre du blog de PAJA11J.

(32) Paul : « LOOOOOOOOOOOL »

Vraisemblablement, il s'agit d'une plaisanterie de PAJA11F à son amie. En signant d'un prénom à consonance italienne, elle se fait passer implicitement pour une correspondante à laquelle MAJA3F répondra, prise au piège de l'usurpation de l'énonciation. On peut remarquer que PAJA11F reproduit ici le même style de correction que ses lectrices lui avaient faites sur le titre de son blog.

3.3.3 Blog BRJA4F « Le vin »

Avant-propos

BRJA4F n'a pas été très enthousiasmé par l'échange en ligne lui-même mais a été très impliqué pendant le voyage en Sardaigne et en recevant son correspondant. Au départ, il a déclaré qu'il souhaitait faire son blog sur les mangas, et a expliqué qu'il n'aimait pas la culture française. Cependant, il a changé de thème, au dernier moment, car le sujet avait déjà été choisi par deux autres élèves. Même si ce choix ne lui a pas été imposé par les enseignants, il en a été déçu. Comme nous allons le voir, cette déception se ressent dans son discours.

France, Italie, Japon

Dans son article de présentation, BRJA4F commence par un paradoxe. Il se contredit en affirmant à la fois aimer :

- [la France] en (1) et [j'aime ce pays] en (2) ;
- et [pas grand-chose en France] renforcé par [la seule chose qui me plaît de la culture française] en (2).

(1) BRJA4F : « J'aime : L'OM, le foot, le ping-pong, l'Italie, le Japon, la France, les pâtes, et tout plein de choses.

(2) BRJA4F : « J'aime honnêtement pas grand chose en France, mais je suis né ici alors j'aime ce pays. La seule chose qui me plaît de la culture française est la nourriture. »

L'auteur donne un aperçu de sa représentation de la culture française et de la « France » prise dans sa globalité. Il y applique une appréciation grâce aux verbes de sentiments-subjectivèmes « aimer » et « plaire ». Cependant, il alterne structurellement les appréciations mélioratives et péjoratives ; et c'est une régression péjorative qui en ressort en passant de [pas grand chose], qui peut encore correspondre à plusieurs objets du monde référent, à une [seule chose].

Cela crée un flou dans la compréhension de la valeur réelle que BRJA4F accorde à l'objet « France ». Ses propos sont antithétiques, on le sent partagé entre un amour et un désamour pour son pays de naissance, ce qui donne un accent mélancolique à son discours. Cependant, c'est la vision négative qui domine puisque, outre la régression observée, la seule raison donnée pour « aimer » la France est attribuée au hasard [je suis

né ici alors], la conjonction « alors » prenant ici valeur de concession. La valeur positive est en conséquence amoindrie par un fidéisme un peu contraint.

En outre, BRJA4F termine en jugeant sa présentation même, méta-discursivement, de façon négative :

(3) BRJA4F : « C'est une présentation un peu ennuyante mais bon :) . »

On trouve, en (3), deux figures de style : une figure de construction, l'anantapodoton qui constitue comme l'anacolithe, une rupture de la structure, dans lequel le deuxième élément séparé ici par le connecteur [mais], qui appelle une explication, n'est pas exprimé entièrement ; et une figure de rhétorique, la prolepse, qui consiste à prévenir les objections éventuelles de son interlocuteur. On a donc ici aussi un cas de dialogisme interlocutif qui anticipe l'énoncé [ta présentation est ennuyante].

En outre, on peut souligner l'utilisation du terme [ennuyante] considéré comme la forme vieillie ou régionale de « ennuyeuse ». Cette dernière forme adjectivale détermine l'état d'un objet, en revanche, la forme issue du participe présent « ennuyante » correspond plus à un aspect imperfectif de l'action. Elle a pour effet, une visualisation plus nette de l'action en train de se dérouler et augmente donc son intensité.

Cela trahit, peut-être, sa conscience de la négativité qu'il tente d'atténuer, ou d'assumer, avec un émoticône en forme de sourire.

Voici le premier commentaire qui suit cet article de présentation, une question formulée directement qui insiste sur le mot interrogatif en utilisant les majuscules en (4).

(4) Ver : « POURQUOI aimes-tu l'Italie ? ver »

(5) Ver : « Ver: J'aime l'Italie car je suis d'origine italienne, j'aime les voitures, la nourriture, et le pays italien. »

En (5), sa réponse ne se révèle ni enthousiasmé ni enthousiasmante. Comme il l'avait fait pour la France, il explique son amour pour l'Italie par le hasard de ses origines et par le fait qu'il apprécie des objets « stéréotypiquement » attribués à ce pays.

Le commentaire suivant oriente son questionnement vers le Japon, que l'auteur avait cité en (1).

(6) Mart : « pourquoi tu aimes le japon?c'est un pays très différent de la france...mart!!! »

(7) Mart : « Mart: Justement le Japon est un pays très différent, c'est pourquoi il me plaît. »

Il répond en reprenant la réponse que Mart avait anticipée, en la détournant, grâce à l'adverbe [justement], puisque de point négatif, la « différence » prend chez BRJA4F un sens mélioratif et devient la justification plutôt que l'obstacle à l'amour pour le Japon. Cela amoindrit encore un peu, en creux, la valeur qu'il accorde à la France.

En thématissant l'objet « Japon », BRJA4F trahit son regret de ne pas avoir pu traiter de ce sujet. Il parvient d'ailleurs à allier ses deux sujets de prédilection Dès le deuxième article, il insère une image et lien vidéo vers un film japonais qui parle du vin français.

Le vin

Le deuxième thème développé dans les interactions de ce blog est bien sûr celui du vin. Mais l'échange est très pauvre. Les commentaires qui suivent l'article posent en fait des questions métalinguistiques, comme en (8), concernant les lexèmes [cépages], le [millésime] et [château].

(8) Ver : « qui sont le cépages ? je ne l'ai pas compris bien !! ver !! »

Les réponses de BRJA4F laissent supposer qu'il ne connaît pas si bien ce sujet puisqu'il n'est pas capable de donner une explication précise à ces termes.

(9) BRJA4F : « Le cépages n'est pas une personne c'est comme pour vous les Cabernet Sauvignon, le chardonnay »

(10) BRJA4F : « Ver et Cri: Un millésime est en gros, un vin qui est meilleur par son année de production, un vin bordelais de 2005 est bien meilleur qu'un autre car l'année où il a été conçu est une meilleur année, un millésime est une année où les vins sont meilleurs. Je ne sais pas trop comment l'expliquer, un vin millésime est un vin meilleur que non millésime. »

(11) BRJA4F : « Cri: Je ne serais pas définir ce qu'est un château exactement, mais je sais que c'est où le vin est produit, une zone viticole, je crois.. »

En (9), il ne comprend pas que le pronom interrogatif [qui] est mis pour « que », et ne correspond pas à une personne ; au lieu de définir le mot « cépage », il donne en exemple le nom d'un cépage français, mais il le rattache à un [c'est comme pour vous] qui constitue un non-sens. En effet, on attendrait plutôt un cépage italien puisque les [vous] auquel il s'adresse sont italiennes. Peut-être est-ce la trace d'un palimpseste. En (10), il annonce que son explication va être confuse, par l'expression [en gros] et il la termine en avouant explicitement son ignorance [je ne sais pas trop comment l'expliquer], comme il le fera à nouveau en (11) pour [château].

(12) BRJA4F : « Oui un peu, je ne me souviens pas tellement des noms, mais ma mère m'en parle souvent. Nous en achetons souvent. »

(13) BRJA4F : « Oui j'aime le boire, mais cela fait un petit moment que je n'y est pas touché. [...]»

En (12), en réponse à Mart qui lui demandait s'il connaissait des vins italiens, il avoue encore son ignorance au niveau de l'appellation, même s'il sauve sa face en se justifiant par l'usage qu'il en a en famille. En (13), il avoue n'en boire pas si [souvent] que ça, finalement.

Remarques

Ce blog montre à quel point les représentations sont imprégnées d'affects et que cet affect apparaît dans le discours, ne serait-ce que dans la motivation à initier puis à agir l'acte de parole.

Considérer que l'interculturalité naît avec la rencontre avec un étranger est une simplification qui nie plusieurs faits :

- le sujet communicant peut décider de se démarquer des comportements et des attitudes majoritaires, pour des raisons qui dépassent la seule rencontre avec un étranger ;
- et donc, la culture n'est pas une entité stable, fixée et délimitée précisément.

L'appropriation subjective est matérialisée dans le discours par le sujet parlant. La façon dont ce sujet s'est forgé une opinion, une attitude, une représentation n'est pas l'objet de l'enseignement d'une langue. L'intérêt de l'apprenant de langue pourrait être, en revanche, de comprendre comment s'expriment ces représentations par la langue, comment peut se construire une argumentation, comment exprimer une posture énonciative, comment co-construire un discours en interaction en manipulant des outils linguistiques et pragmatiques afin de répondre, d'expliquer, d'argumenter pour améliorer ses compétences de communication.

3.3.4 Blog AMJA5F « Sortir à Alès »

La vie de couple

Dès son article de présentation, AMJA5F explique qu'elle a un petit ami, donne des détails temporels et précise que celui-ci vit chez elle.

(1) AMJA5F : « J'habite avec ma mère et mes trois petites sœurs. [...] Je suis en couple depuis 9 mois. Mon copain vit chez moi depuis la reprise des cours donc début septembre parce que sinon je ne ne pouvait pas assez le voir et il me manquait trop ! »

Il semble que c'est un aspect de sa vie qu'elle a très envie de développer. Plus loin, elle insiste de manière répétitive sur le thème du « couple ».

En (2) et en (3), elle extrait le « petit ami » du groupe des amis en les mettant en opposition par la conjonction [ou] qui suggère un choix : [entre amis ou en amoureux] en (2), et [avec mes amis ou [...] avec mon fiancé] en (4). Or, il est difficile d'imaginer que le groupe des amis ne l'inclue pas déjà.

(2) AMJA5F : « Je compte faire mon blog sur les différentes sorties possibles sur Alès entre amis ou en amoureux. Je compte faire découvrir certains de ces endroits si une correspondante vient chez moi vu que mon prof d'italien nous a dit que il y avait une chance que ça se fasse ! »

(3) AMJA5F : « Ver: Pour répondre à tes questions, je te dirais que mon sujet choisi est "les sorties entre amis sur ales" et que ma sortie préférée est d'aller au cinéma avec mes amis ou de me faire un petit resto avec mon fiancé.

En (5), en réponse au commentaire de Halo, elle thématise encore sa situation de couple et la possibilité de faire les sorties dont elle veut parler avec son [amoureux], subjectivèment marquant une affection forte pur celui-ci. On peut souligner également sa façon d'insérer ce sujet dans sa progression thématique ; elle répond aux deux questions posées par Halo, mais entre les deux réponses, elle glisse subrepticement le thème du couple, feignant, sans doute, de ne pas l'avoir abordé.

(4) Halo : « je suis ta corrispondente.... j'aime aussi sortir avec mes amis et amies... tu aime faire quelque chose en particulaire ???? avant de sortir avec tes amis ???? »

(5) AMJA5F : « Halo: J'aime beaucoup aller au cinema juste après avoir mangé à Mc-Do, aller faire les boutiques avec mes amies (elles donnent de supers conseils). Après je n'en ai pas encore parlé mais je vis en couple et donc j'aime beaucoup faire des sorties avec mon amoureux. Avant de sortir, comme beaucoup de filles je pense, je mets beaucoup de temps à me préparer !!!! :-)

quelles sont des activités favorites quand tu retrouves tes amis ? J'aimerais que tu me dises quel blog t'appartient car on ne me l'a pas encore transmis. »

L'oubli et la répétition peuvent être plus ou moins volontaires, mais l'effet au niveau du discours est le même, il y a une redondance qui donne une impression d'insistance exagérée. Malgré tous ces efforts, aucun correspondant italien n'interagira à ce sujet.

Le cinéma

En (3) et en (5), AMJA5F pose le cinéma comme une des sorties possibles. Elle en fait une description dans son deuxième article, en (6).

(6) AMJA5F : « A Alès, notre cinéma se nomme les Arcades.

Quand les films perdent en succès ou bien qu'ils commencent à dater et que de nouveaux films doivent être programmés; nous devons nous rendre aux Arcades bis.

Ce cinéma est un cinéma généraliste où tous les nouveaux films sont programmés dès leur sortie nationale.

Il n'est pas très grand et l'espace est assez mal organisé mais j'adore y aller car on y passe malgré tout d'excellents moments. »

Elle fait une description du fonctionnement et de la programmation du cinéma, qu'elle présente comme objective puisque le discours n'est pas embrayé. Elle embraye en conclusion, pour contrebalancer les points négatifs, soit l'organisation spatiale, avec le subjectivème verbal « adorer » et le subjectivème adjectival « excellent ».

A la suite de cet article, quatre des cinq commentaires vont thématiser majoritairement l'absence de cinéma à Jerzu ; [dans mon village il n'y a pas le cinéma..] en (7), [mais en mon village il n'y a pas...] en (8), [dans mon village il n'y a pas le cinéma..] en (9) et [car dans mon village il n'y a pas..] en (10).

La raison est détaillée, les Italiennes insistent sur le fait que le cinéma le plus proche est très éloigné de leur village : [parce que je dois aller dans un autre village à 20 minutes de Jerzu] en (7) et [c'est pour ce motif que, quand je veux aller au cinéma je dois aller à tortoli qui est une petite ville à 30km de Jerzu...] en (8).

Le déplacement se fait donc [rarement] en (7), voire jamais ; [moi je ne peux pas aller au cinéma] en (10).

(7) Ver : « salut AMJA5F !! dans mon village il n'y a pas le cinéma.. donc je y vais très rarement parce que je dois aller dans un autre village à 20 minutes de Jerzu quel genre de film aimes-tu ? Ver =)) »

(8) Mart : « salut AMJA5F !!!je suis mart...moi aussi j'aime aller au cinéma mais en mon village il n'y a pas...c'est pour ce motif que, quand je veux aller au cinéma je dois aller à tortoli qui est une petite ville à 30km de jerzu...je n'ai pas encore vu le film 'clones' mais en général j'aime tous les films avec bruce willis... !c'est un de mes acteurs préférés !!!tu connais quelques acteurs italiens ???bises=)..mart !!! »

(9) Tiz : « salut AMJA5F !!!dans mon village il n'y a pas le cinéma..je suis allée au cinéma pour voir 'il bambino con il pigiama a righe' ..il est triste mais très beau... !!!je n'ai pas encore le film avec bruce willis mais j'espère le voir très tot.. !!!grosses bisesssss...ciauuu »

(10) Zak : « Salut !!! moi je ne peux pas aller au cinéma car dans mon village il n'y a pas..mais jaimerais aller voir 'new moon'...bises zaaaaa ciauuuuuuuuu »

Pourtant, AMJA5F n'interagira pas du tout sur ce thème, alors que c'était peut-être ce qu'auraient attendu les correspondantes :

(11) AMJA5F : « Ver: J'aime beaucoup les films de Walt Disney! parce qu'ils me font rêver. Mais j'aime également les films où il y a un scénario où il y a un mélange entre vie réelle et science fiction/fantastique comme X-Men origine wolverinewolverine (que j'ai regardé ce week-end sur mon ordinateur). Si tu ne l'as pas vu, je te le conseille si tu aimes les mêmes films que moi.

Bises »

(12) AMJA5F : « Mart: je ne connais pas d'acteurs italiens mais je ne demande qu'à découvrir donc tu peux toujours me dire quelques noms de films où les acteurs sont bien et je me débrouillerai pour les voir. »

(13) AMJA5F : « Tiz: Quel est le genre de ton film et de quoi parle-t-il ? Parce que je pense que je vais essayer de le voir. »

(14) AMJA5F : « Zak: J'espère que tu iras le voir. n'hésite pas à me dire ce que tu en a pensé dès que tu l'auras vu ? »

Elle réagira seulement sur les films, ses goûts, les goûts de ses correspondantes, et fera des demandes d'information et des promesses d'intérêt pour les acteurs et les films italiens.

La culture asiatique

Dans son troisième article, AMJA5F parle d'un restaurant chinois où elle écrit :

(15) AMJA5F : « Un restaurant sympa!

Ce restaurant fait de la cuisine chinoise; j'y suis allée pour la première fois pour l'anniversaire de ma soeur et j'ai adorée.

Il y a plein de saveurs différentes; Il y a un menu buffet à volonté tous les soirs.

Là-bas nous pouvons y goûter les bières de chine, du japon et du vietnam. Mon grand-père les a toutes tester! :-D

C'est un endroit où l'on peut passer de bons moments et il n'est même pas à 50 mètres du cinéma!

Il s'appelle le secret du dragon ! »

Mais, alors que le thème principal était la nourriture chinoise, c'est l'allusion à la culture japonaise qui retient l'attention dans un des commentaires, évoquant d'autres blogs des Français où il est souvent fait référence au Japon.

(16) Cri : « Dans votre blog le thème principal est le japonais!!! En France la culture japonais a influencé beaucoup les français? Moi, en mon Pays n'ai jamais senti parler de ce culture... =)) »

Ici, l'élève italienne Cri dévoile comment s'est forgée sa représentation : l'ensemble des blogs de l'échange est pris comme référence commune (histoire conversationnelle), le fait que plusieurs Français parlent de la culture japonaise donne l'impression qu'elle est très présente « en France » en général.

Cri marque son étonnement par les points d'exclamation et l'émoticône, qui, en forme de sourire marque aussi la bienveillance. Pour Cri l'étonnement est d'autant plus grand, et la question se pose d'autant plus qu'elle n'a pas repéré le même phénomène dans son environnement. Elle utilise une phrase affirmative non modalisée qui renforce l'opposition repérée entre « moi » et « mon » d'un côté, et « votre » qui désigne la partie visible pour elle de la culture française.

Cri demande alors une confirmation par une question directe, interrogation marqueur de dialogisme interdiscursif ici. Sa représentation n'est pas définitive, elle est en formation. Malgré ses affirmations généralisantes, elle a peut-être conscience que c'est à travers les blogs qu'elle juge et que la réalité peut différer de l'impression que cet échantillon donne.

Voici la réponse d'AMJA5F :

(17) AMJA5F : « Cri: Les cultures japonaises et chinoises ont pris beaucoup d'importance en France. Mais pas de la même manière pour tous. Certains pour les mangas, d'autres pour la cuisine (comme moi ^^), également pour leur mode et leur goût vestimentaire... »

Il y a confirmation mais elle est nuancée. Il y a négociation de sens, construction du sens de la représentation ; le connecteur [Mais] marque la nuance, l'explication [pas de la même manière pour tous] définit un sous-ensemble de personnes « influencées » par le Japon dans l'ensemble plus vaste que représente la France en général. Ces précisions répondent par dialogisme interdiscursif à l'énoncé [tous les Français sont influencés par la culture japonaise] qui avait été mis en question, par dialogisme interlocutif par Cri.

Trois points d'intérêt pour la culture japonaise sont cités (mangas, nourriture, mode) se partagent de façon différentes les faveurs de membres de ce sous-ensemble culturel. Le [comme moi ^^], mis entre parenthèses, situe partiellement AMJA5F dans un sous-ensemble de ce sous-ensemble, ceux que la culture japonaise intéresse pour la nourriture, avec comme sous-entendu : [je ne fais pas partie des ceux qui aiment les mangas ou la mode vestimentaire japonaise].

AMJA5F construit ou reconstruit ici sa propre représentation et aide par là-même à la construction la représentation de Cri.

Remarques

Ici encore la culture n'a qu'un rôle partiel, la notion est trop vague, elle est loin derrière, elle ne correspond qu'à une partie indéfinissable de la réalité, de l'environnement.

La représentation de Cri se construit à partir de son jugement de ce qui n'est déjà qu'une partie de la culture italienne, c'est-à-dire ce qu'elle observe chez elle à Jerzu dans son environnement. Les données qu'elle récolte sont analysées, questionnées, mises en confrontation avec la représentation d'AMJA5F sur la culture japonaise en France.

Notons que l'on ne sait rien de la construction de la représentation de AMJA5F sur la culture japonaise en Italie ou du moins à Jerzu.

Cette séquence montre comment les représentations se construisent cognitivement et subjectivement, c'est-à-dire activement en se situant par rapport à des idées générales qui correspondraient à une réalité fixe et immuable.

On peut aussi supposer que, comme certaines représentations se rencontrent et d'autres pas, celles qui ne sont jamais mises en discours, tombent dans l'oubli, elles n'existent plus.

3.3.5 Blog CEJA7F « La Camargue »

Avant-propos

Ce blog est composé de trois articles mais il n'a pas suscité de discussion très vive. Des thèmes concernant la Camargue y sont bien sûr abordés mais :

- ils ne suscitent pas de nombreuses questions ;
- l'une d'entre elles ne concerne qu'une précision métalinguistique [qu'est-ce que c'est la gardienne ?] en (1) ;
- dans la plupart des séquences « question-réponse », les réponses sont que la confirmation d'une affirmation reprise en charge ; [aimes-tu les telines?] en (1), dont la réponse sera [Sinon oui j'adore les télines =)] en (2) ;
- les informations sont très peu développées, en (3), par exemple, March exprime un intérêt pour les chevaux camarguais mais la promesse d'explication prévue en (4) ne verra jamais le jour.

Les échanges intersubjectifs sont amorcés mais peu exploités et pas poursuivis. Même les thèmes annexes abordés, comme ceux sur les « chiens » ou les « voyages », ne donnent pas lieu à des suites dans le blog.

(1) Ver : « salut !! qu'est-ce que c'est la gardienne ? aimes-tu les telines? Je les aime beaucoup, surtout avec la pâte... !! »

(2) CEJA7F : « la gardienne est un plat avec de la viande de taureaux en sauce [...] sinon oui j'adore les télines =) »

(3) March : « mmmm les telines.... Très bonnes !!!les chevaux de Camargue sont tous blancs ??? j'aime les chevaux...=)))en Sardagne aussi il y a les flamants roses!!!!!! Bises march »

(4) CEJA7F : « oui les chevaux de cheval paraissent blancs mais il ne le sont pas tous à fait blancs ... (je l'expliquerais dans un autre article sur la faune de camargue) mais les poulains naissent gris voir noirs Bisous CEJA7F »

La seule « vision du monde » qui suscite une réaction marquée subjectivement, et dont la représentation sera développée, est la description de la naissance de CEJA7F dans sa présentation personnelle.

Naissance

En guise de présentation personnelle, CEJA7F donne des informations très précises en faisant le récit détaillé de sa naissance, en (5).

(5) CEJA7F : « Alors je commence, je m'appelle Céc, j'ai 16 ans je devais naître le 5 octobre 1993 mais le monde n'a pas voulu de moi ce jour là donc je suis venue sur Terre le 6 octobre 1993 =)

Quand je suis née, je faisais 51 cm et pesait 3 Kg, maintenant j'ai un peu grandi je mesure 1m73 et 55 Kg, j'ai les cheveux marron clair et les yeux marron »

Ce choix a beaucoup étonné Marb qui lui demande des explications très explicites par une interrogation directe, en (6).

(6) Marb : « salut, je suis marb....comment ça se fait que tu as commencé ta description avec des informations sur ta naissance ? »

En réponse, CEJA7F se justifie [je sais] ; elle interprète la question comme un jugement, [bizarre], de sa présentation avec une connotation négative ; puis elle fait évoluer la qualification avec [original] qui, sans doute, est plus méliorative pour elle. Elle explique ensuite ce comportement verbal par une facette de sa personnalité qu'elle s'attribue avec l'exagération du subjectivème [folle].

(7) CEJA7F : « je sais ça peut faire bizarre mais je voulais faire de façon original bon blog donc voilà

Et puis étant un peu folle cela me correspond bien =) »

C'est le seul moment du blog où deux représentations se croisent.

Remarques

Si on considère que toute thématization donne lieu à l'expression d'une représentation, on a bien ici un échantillon de ce que représente la Camargue pour CEJA7F. Elle a bien sélectionné des informations, à ce sujet, qu'elle a mises en avant en les exprimant. Mais le texte reste presque uniquement descriptif, peu modalisé et l'interaction avec les correspondants est trop pauvre pour que l'on puisse apprendre quelque chose de la confrontation de leurs représentations.

3.3.6 Blog HAJA8F « Les mangas »

Une présentation personnelle

Parmi tous les élèves du lycée, HAJA8F est celle qui a fait la présentation personnelle la plus fournie.

(1) HAJA8F : « Je m'appelle HAJA8F, je suis d'origine turque <3 j'ai 18 bougies et suis libre comme l'air! xD. Malheureusement, je suis un peu petite, mesurant seulement 1m59. Mais bon, comme on dit, plus c'est petit plus c'est mignon huhu (^//^)\ Je suis blonde, au yeux ambrés^^ »

(2) HAJA8F : « Je suis une personne très énergique, rigolote et sérieuse quand il le faut (et un peu bizarre XD) J'ai un fort caractère et suis très franche cependant je suis très ouverte d'esprit. J'aime apprendre des choses différentes et approfondir ma connaissance générale. Je pratique du violon pourtant j'aime énormément le rock. (le rock japonais qui s'appelle Visual Kei) Par contre, je déteste le R&B è_é »

(3) HAJA8F : « Parlons de ce que j'aime. Ma famille et mes origines (comme tout le monde normalement XD), rire, lire, dormir et manger XD »

(4) HAJA8F : « J'aime aussi beaucoup les manga (j'ai une collection dont je suis fière U_u), et surtout le Japon!!! Je suis une grande fan. J'aime beaucoup leur langue, leur culture, leur façon de vivre. Sinon, j'adore les vampires mouahahah *ç* donc fan de twilight héhé ;) »

(5) HAJA8F : « Sinon, je déteste (comme tout le monde) les hypocrites! è_é , faire du shopping, les groupies et les préjugés. »

La toute première information qu'elle donne, après son prénom, concerne ses origines turques, [je suis d'origine turque <3] en (1), qu'elle fait suivre d'un émoticône en forme de cœur renversé.

Plus loin, elle citera également ses origines en premier lieu quand elle abordera l'énumération de ce qu'elle aime, en (3). Le groupe [Ma famille et mes origines] est placé en apposition au même titre que [rire], [lire], [dormir] et [manger], qui pour trois d'entre eux sont des besoins vitaux.

Elle se décrit physiquement, donnant son âge, la couleur de ses yeux et de ses cheveux, en (1) ; elle confesse le regret, par le subjectivème adverbial [malheureusement], d'être de petite taille, mais sauve sa face par l'expression d'un lieu commun évoquant le charme qu'inspire les petites choses ou les petits êtres comme les chatons qu'elle dessine en émoticône, après une onomatopée qui évoque un rire narquois.

Elle fait également une auto-description morale. Après s'être définie [libre comme l'air! xD] en (1), elle se décrit plus longuement en (2). La présentation est toujours méliorative, [très énergique], [fort caractère], [franche], [ouverte d'esprit] ; quand elle ne l'est pas, il y a un élément de rattrapage comme :

- dans [rigolote et sérieuse quand il le faut] où les deux termes antonymiques sont mis en balance comme pour éviter l'excès ;
- ou dans [(et un peu bizarre XD)] où l'émoticône suggère l'acception méliorative du terme « bizarre ».

Ensuite, elle énumère ses goûts qu'elle présente toujours en gradation ascendante méliorative : [j'aime] en (3), [j'aime aussi beaucoup] et [Je suis une grande fan], [J'aime beaucoup] et [j'adore], en (4).

Nous avons déjà dit qu'elle place en premier lieu ses origines, au côté de la lecture, en (3), et de quelques activités vitales. Elle parle aussi bien sûr des mangas, mais nous développerons dans la partie « Manga » un peu plus loin.

En (4), elle cite également les [vampires], qu'elle utilise comme condition *sine qua non* de l'intérêt pour le film « Twilight ». Elle feint de croire réellement en leur existence en jouant sur l'ironie, qu'elle avoue explicitement par :

- les onomatopées [mouahahah] et [héhé] ;
- les émoticônes : [*ç*] qui tire la langue et [;)] qui sourit et qui cligne des yeux ;
- et le connecteur [donc].

En (5), elle énumère ses « dégoûts », introduits par le subjectivème verbal « détester », soit les [hypocrites], les [groupies], les [préjugés] et [faire du shopping]. Elle se définit ainsi par ce qu'elle n'est pas. Cependant, l'ensemble possible de « ce qu'elle n'est pas » étant infiniment plus grand que les quatre points cités, ce qu'elle apprend ici sur elle découle du choix de la thématization de ces points-là.

Dans cette présentation, HAJA8F utilise plusieurs fois les parenthèses comme commentaires métadiscursifs. À deux reprises, on y retrouve la comparaison [comme tout le monde] : la première fois, elles sont accolées à l'énoncé [Ma famille et mes origines] en (3), la deuxième fois, elles sont insérées entre [je déteste] et [les hypocrites !] suivi de l'onomatopée [è_é] en (5).] ; les représentations ainsi exprimées sont présupposées :

En effet, l'exagération de la péjoration risque d'être contestée, mais l'expression de ce néant semble vouloir absorber les éventuels points positifs qui pourraient « avoir existé » et qui, pour elle, sont les [restaurants], les [librairies] et le [bowling] mais [TOUS], en lettres majuscules, ont disparu.

Au moment où HAJA8F écrit cela, elle ne sait pas que ces lecteurs habitent un village éloigné des centres urbains, bien plus petit qu'Alès, où il y a encore moins d'activités à faire. Voici donc leurs réactions.

(9) 4 mori in sport : « pourquoi tu pense que ta ville est petite?j'habite dans un encore plus petit village mais pour moi avec mes amis très ammusant »

(10) Maremar : « dans ta ville il y a le bowling aussi???c'est fantastique!!!dans mon village il n'y a pas rien...mart ciauuu... »

(11) Ver : « ciauu..pourquoi tu n'aimes pas faire du shopping???au contraire je l'adore... c'est magnifique!! Combien d'habitants il y a dans ton village? ver=) »

D'une part, le manque d'activités pointé par HAJA8F est assimilé, par les correspondants, à la taille même de la ville, comme un rapport de cause à effet :

- d'abord par l'occurrence de [petite], en (9), terme qu'HAJA8F n'a pourtant pas utilisé ;
- puis en faisant jouer les sèmes de [ville] par rapport à ceux de [village] en (9) et en (10).

En revanche, en (11), Ver démontre un flou dans la compréhension de cette différence sémique, qu'elle cherche à renégocier en demandant une précision sur le nombre d'habitants. HAJA8F y répondra en (13) en utilisant le lexème [ville].

D'autre part, les énoncés (9) et (10) tendent vers une optimisation du discours d'HAJA8F :

- en (9), [pourquoi penses-tu que ta ville est petite] a deux sous-entendus : [*ta ville n'est pas petite*] et [*notre village est petit*], ce qui ne l'empêche pas d'être qualifié par un subjectivème mélioratif, [*ammusant*] ;
- en (10), [dans ta ville il y a le bowling aussi???c'est fantastique!!!], Mart fait l'impasse sur le fait que le bowling n'existe plus pour retenir et mettre en avant par le subjectivème [fantastique] le fait qu'il ait pu exister ; puis, elle fait une comparaison avec son village où [il n'y a pas rien] qui sous-entend [*dans ta ville,*

il y a quelque chose], ce qui remet en question la « vérité » du discours d'HAJA8F.

(12) HAJA8F : « Réponse à maremar et 4 mori in sport:

Il y **avait** un bowling maintenant il n'existe plus T-T Nous non plus il n'y a rien. Même si il y a plus d'habitant dans notre ville que la votre, toutes les choses bien ont fermé. A par les magasins d'habit, de décoration ou parfumerie, il n'y a rien d'original par exemple un magasin où on vendrait des choses d'autre pays. »

En écrivant [avait] en gras, elle insiste sur le passé de l'état décrit. L'imparfait prend ici un aspect perfectif renforcé par l'adverbe [maintenant], connecteur d'opposition entre existence et non-existence. L'émoticône de tristesse [T-T], qui symbolise des larmes qui coulent, vient rappeler le ton plaintif.

L'énoncé [Nous non plus il n'y a rien] essaie de placer les habitants d'Alès [Nous] à égalité avec les habitants de Jerzu, [vous]. La concession exprimée par [Même si] a la même fonction. Cependant, HAJA8F se voit tout de même contrainte de « relativiser » les faits dans la dernière phrase de son intervention où [il n'y a rien] devient [il n'y a rien d'original] ; la gradation descendante tend finalement vers une tentative d'accord.

L'énoncé [par exemple un magasin où on vendrait des choses d'autre pays] précise sa représentation « en creux » de ce qui pourrait être mieux que le rien, c'est-à-dire ce qui, pour elle, peut enfin acquérir le statut de quelque chose de positif qui vaudrait mieux que « rien ».

C'est l'intervention de Maro en (14 souligné) qui va pousser la relativisation d'HAJA8F à son maximum en (15 souligné). Contrairement à « 4 mori in sport » en (9), Maro soutient l'idée péjorative qu'habiter une petite ville n'est pas [une vraie bonne opportunité pour s'amuser]. Pour contrer les propos d'HAJA8F, il va jouer habilement sur deux ambiguïtés référentielles autour du sujet et de l'objet de l'action de « mépriser » :

- tout d'abord, il émet l'hypothèse que [personne], utilisé comme pronom indéfini, ne doit « mépriser », alors qu'en réalité c'est HAJA8F qui « méprise », il adoucit ainsi ce qui aurait pu être une attaque directe ;
- ensuite, il y a une double ambiguïté sur ce qui est véritablement « méprisé » ; littéralement c'est [lesquelles qui pourrait utiliser] mis pour les [loisirs] cités en aval, cependant, en « méprisant » les [loisirs], HAJA8F risque de « mépriser »

également, par assimilation, la [personne qui vit dans villes plus petites], c'est-à-dire ses interlocuteurs directs.

De par ces ambiguïtés soutenues par une anacolithe, c'est-à-dire une rupture de l'ordre syntaxique qui rend la structure un peu floue, Maro prévient HAJA8F d'un risque de malentendu.

La réponse d'HAJA8F en (15 souligné) commence par un consentement explicite, [Je suis d'accord avec toi] et se poursuit par une concession, soit l'acceptation d'une prise de recul par rapport à [certains problèmes], c'est-à-dire par rapport au manque d'activité dont elle se plaignait.

Le shopping

En (5), [faire du shopping] fait partie de la liste de ce qu'HAJA8F [déteste]. En (11), Ver lui en demande la raison, contrebalançant symétriquement et antinomiquement le verbe « détester », affirmant qu'elle [adore] cette activité.

(13) HAJA8F : « Réponse à verecri:

J'aime faire du shopping mais pas y passer ma vie. Je ne peux passer plus de 30 min dans un magasin. Je ne fait pas spécialement focaliser sur mon apparence, la superficialité je n'aime pas et je suis loin de l'être. On va dire que j'ai beaucoup beaucoup d'autres priorités avant le shopping
^_^ Sinon, quel styles aimes-tu ?

Dans ma ville il y a environ 45 000 habitants. »

A l'opposition du point de vue proposé, HAJA8F commence par faire une concession aussitôt diminuée par le connecteur [mais] après lequel elle annonce une restriction du temps de l'action, condition *sine qua non* qui la rend possible à ses yeux, [Je ne peux pas].

Dans la quatrième phrase, elle fait une seconde concession, annoncée par [On va dire que], où elle accepte également le shopping comme une activité qu'elle pratique. Mais elle diminue cette concession par la réduplication de [beaucoup] qui augmente le nombre d'activités auxquelles elle accorde plus de valeur. En précaution oratoire de ces trop minces concessions, HAJA8F adoucit son discours par un émoticône [^_^] ; ensuite, pour clore le débat, elle introduit un changement de sujet annoncé par [Sinon] et elle pose une question en signe d'ouverture sur l'autre, en témoignant un intérêt pour les goûts de son interlocuteur.

Au centre de son raisonnement, elle donne une justification à son désintérêt pour le shopping. Elle considère par une synecdoque abstraite, l'action de [faire du shopping] comme une partie d'un ensemble de comportements dictés par une attitude « superficielle » dont elle se défend avec insistance :

- dans l'énoncé [la superficialité je n'aime pas et je suis loin de l'être], elle place [superficialité] en prolepse pour la mettre en avant ;
- puis elle la rejette explicitement par le subjectivème verbal « aimer » en négation ;
- ensuite, elle réalise ce qu'on pourrait appeler une « polyptote elliptique » ; la polyptote consiste en la répétition de deux termes de la même famille, ici, il s'agirait de « superficialité » et de « superficielle » dans [*et je suis loin d'être superficielle*] ; mais plutôt que de faire une répétition, elle utilise l'anaphorique [l'] qui renvoie au substantif « superficialité », ce qui a pour effet de la personnifier [*je suis loin d'être la superficialité*] et d'insister sur le refus de s'y identifier ;
- sa représentation de la superficialité est définie au moins partiellement dans l'énoncé [Je ne fait pas spécialement focaliser sur mon apparence] ; alors qu'on attendrait la forme pronominale « se focaliser » qui suggérerait qu'HAJA8F serait elle-même la spectatrice de son [apparence], elle emploie le verbe « faire » causatif et se considère ainsi implicitement comme l'agent qui ne permet pas à [*autrui*] de devenir agent de l'action « focaliser » ; ce faisant, elle « diabolise » d'autant plus la superficialité en rendant responsable l'éventuel « superficiel » non seulement de sa superficialité mais aussi du jugement d'autrui.

La relation entre Maro et HAJA8F

L'interaction entre Maro et HAJA8F est une des plus riches en confrontation de représentations. Nous avons déjà analysé la représentation des activités urbaines ; en (14), en (15) et en (16), il s'agira de philosophie, de musique et de fraude.

Lors de leur rencontre dans ce blog, ces deux élèves découvrent qu'ils ont des affinités et ils se le disent explicitement :

- en (15), [Tu as l'air vachement mature pour ton âge et c'est agréable de parler avec quelqu'un comme ça] : d'une part HAJA8F le complimente par un subjectivème

adjectival, [mature], augmenté de l'adverbe de quantité [vachement] emprunté au registre familier, ce qui fait entendre la prosodie appuyée du discours oralisé ; d'autre part, elle utilise cette qualité pour justifier le plaisir que lui procure sa conversation ;

- en (16), [Réponse à ma correspondante HAJA8F], et [Pour autres question tu sais d'avoir la possibilité de me'écrire. à bientôt! Maro^^] : Maro utilise le pronom possessif [ma] pour s'approprier affectivement HAJA8F puis, il répond à ses compliments en proposant de continuer cette conversation, peut-être en dehors du projet.

(14) Maro : « Salut, j'ai lu ton commentaire au sujet de la philosophie et je pense que c'est un instrument très fort pour essayer de comprendre le monde. Aussi les mathématiques pures donnent un grand moyen de connaissance pour bien voir la structure du monde réel et de l'analyser avec rigueur. Pour ce qui concerne ton blog, j'ai vu que tu aimes le rock.. Tu connais Vasco Rossi? Si tu diras oui, nous aurons la meme façon de penser et de voir la musique, à propose des loisirs, je pense que personne doit mépriser lesquelles qui pourrait utiliser, parce que, pour une personne qui vit dans villes plus petites, cela n'est pas une vraie bonne opportunité pour s'amuser, à bientôt.. Maro^^ »

(15) HAJA8F : « Réponse à Maro:

Ce que tu veux faire plus tard à l'air complexe et cela demande beaucoup de responsabilité, je pense.

Tu as l'air vachement mature pour ton âge et c'est agréable de parler avec quelqu'un comme ça. Est ce que les horaires de travail de ce métier sont stable? Cette fraude est-elle beaucoup répandue en Italie ?

Je suis d'accord avec toi, il faut savoir relativiser et prendre de la distance sur certains problèmes car ils nous aide à mieux se connaître et à être plus forts. Quels sont les auteurs que tu apprécies ? »

(16) Maro : « Réponse à ma correspondante HAJA8F

Salut^^

oui, les horaires sont stables, je pense de 6 jusqu'à 8 heures par jour.

Cette fraude est très répandue pas seulement en Italie, mais dans tout le monde entier, aussi en France. Par exemple pour la production de vêtements qui seront montrés et vendus dans 'la semaine de l'haute Couture et du prêt-à-porter'.

Pour les auteurs, je préfère Nietzsche ou Descartes (et autres que j'étudierai).

Pour autres question tu sais d'avoir la possibilité de me'écrire. à bientôt! Maro^^ »

En (17), (18) et (19) sont reportées les interventions de Maro et d'HAJA8F qui concernent les thèmes de la fraude et de la philosophie, que l'on trouve, en italien, sur le blog de Maro.¹

(17) Maro : « Appena diplomato penso che intraprenderò carriera militare-finanziaria, un lavoro gratificante e al tempo stesso pieno di responsabilità. »

Traduction : « Dès que je serai diplômé, je pense que j'entreprendrai une carrière militaro-financière, un travail gratifiant et en même temps plein de responsabilité. »²

(18) Maro : « Oltre all'informatica, sono interessato dalle teorie di tipo filosofico, nonostante siano poco comprensibili.. A presto.. Maro ^^ »

Traduction : « À part l'informatique, je suis intéressé par les théories de type philosophique, bien qu'elles soient peu compréhensibles.. À bientôt.. Maro ^^ »

(19) HAJA8F : « Mi Piace la filosofia perche è un modo di mettersi in forse. »

Traduction : « J'aime la philosophie parce que c'est une façon de se remettre en question. »

La philosophie

Nous soulignerons ici ce qui fait accord chez Maro et HAJA8F. En (19), HAJA8F donne sa définition (partielle) de la philosophie, dans [c'est une façon de se remettre en question] ; en (14), Maro lui, la considère comme utile pour [comprendre le monde]. Ces deux points de vue se rejoignent, bien qu'HAJA8F applique la réflexion au monde psychique et que Maro l'applique plutôt au monde extérieur.

La musique

Nous avons vu en (2) que la musique, pour HAJA8F recevait un traitement particulier, le violon étant écarté du domaine du rock et le rock japonais étant mis en balance avec le Rn'B qu'elle déteste.

En (14), Maro poursuit à ce sujet, mais il répond en faisant une impasse totale sur les genres musicaux évoqués. Il enchaîne avec Vasco Rossi, qui revient chez lui en leitmotiv dans plusieurs blogs. On a ici encore une preuve de l'importance que revêt ce chanteur à ses yeux, [Tu connais Vasco Rossi? Si tu diras oui, nous aurons la meme façon de penser

¹ L'accès au blog de Maro, dans sa totalité, n'est plus possible, il a souhaité le supprimer à la fin du projet.

² Il s'agit en fait du service de répression des fraudes.

et de voir la musique]. Pour lui, il suffit de « connaître » ce seul chanteur pour avoir, en une sorte d'illumination, une certaine idée de la musique.

HAJA8F ne répondra pas à cela.

Les fraudes

En (17), dans la présentation personnelle de son blog, Maro fait part de son souhait d'intégrer le service italien de répression des fraudes. Sa résolution très précise et la « responsabilité » qu'HAJA8F reprend en (15) lui valent les compliments déjà évoqués plus haut.

Les mangas

Les mangas, en revanche, qui sont pourtant le sujet principal de ce blog, n'inspirent qu'un seul commentaire, posté par Enr :

(20) Enr : « Salut :-)))))))))

oui c'est en beau genre je ne l'avai jamais entendu mais je dois te dire merci parce que j'ai connu une chose nouvelle..... tu ecoute seulement ce genre,ou tu ecoute aussi genre comme le reggaeton le rap l'hip pop en general.....je les adore.... »

Enr exprime d'abord son sentiment sur le sujet qu'a présenté HAJA8F, puis, il élargit son intérêt pour la personne de HAJA8F en voulant en savoir plus sur ses goûts.

L'enthousiasme est d'abord exprimé par les points de suspensions multipliés et par le sourire allongé de l'émoicône dans la salutation. Ensuite, Enr va multiplier les stratégies pour montrer qu'il a apprécié le blog sincèrement :

- Enr traduit la valeur positive qu'il accorde aux mangas par le subjectivème adjectival [beau] ; il insiste sur la « découverte » [je ne l'avai jamais entendu] et [j'ai connu une nouvelle chose] ;
- il utilise une formule de politesse emphatique, [je dois te dire merci] augmentée par le verbe d'obligation, obligation dont il est lui-même l'initiateur, d'où un effet de sincérité ;
- le connecteur [mais] donne plus de force encore à l'aspect « découverte » ; il présuppose que la rencontre avec l'inconnu peut provoquer méfiance ou rejet et précise qu'ici ce n'est pas la cas, que la découverte a affecté Enr positivement ;

- pour finir, Enr ouvre sur une volonté de continuer la construction de la relation interpersonnelle, cherchant à identifier d'autres points communs par la question finale ; en effet, l'énoncé [tu ecoute aussi genre comme], même sans point d'interrogation apparent, semble être une question ; Enr recherche ainsi une symétrie dans la relation, [tu ecoute]/[je les adore], qui sous-entend [*si j'aime ce que tu aimes peut-être aimes-tu ce que j'aime*].

Dans le commentaire d'HAJA8F qui suit, sa bienveillance s'exprime par la longueur et le sérieux de sa réponse.

(21) HAJA8F : « De rien ^^

si tu veux quelque noms de groupes tu peux me demander -^^-

Le raggaeton je n'aime pas. Le rap ça dépend, il y en a que j'aime vraiment beaucoup (comme le rap turque) et d'autre que je déteste. Le rap si c'est bien fait et si intelligent, j'aime. =>

Une musique, je l'écoute avec le coeur et je regarde surtout les paroles, c'est très important. C'est pour cela que je n'aime pas les musiques par exemple d'Amerique (Rihanna, Pucicat dolls, Lady Gaga ect..) parce que leur musique ne veu absolument rien dire, c'est juste pour le fric ou le rythme, encore pour montrer son cul. **C'est rare que j'aime** les musiques comme ça.

Sinon la musique hip hop j'aime surtout avec la danse, mais aussi j'aime la beakdance ^^ »

Ses deux premières phrases, d'introduction, ont une fonction phatique Elle répond aux remerciements d'Enr, par la formule de modestie [De rien] augmentée par l'émoticône [-^^-] qui représente les sourcils relevés de quelqu'un qui sourit. Ensuite, elle répond à la sollicitation de garder le contact avec Enr en proposant sa disponibilité pour donner d'éventuelles informations sur les groupes de rock japonais, [tu peux me demander].

Sa réponse est effectivement très consciencieuse. Elle reprend, un à un, les genres proposés par Enr et explicite sa position par rapport à chacun d'eux.

Elle construit sa représentation de la musique en précisant quelles sont les valeurs accordées à chaque élément par les subjectivèmes verbaux adaptés qui rythment la structure de la réponse : [je n'aime pas], [je déteste], [je n'aime pas], [ça dépend], [C'est rare que j'aime], [j'aime vraiment beaucoup], [j'aime. =>], [c'est très important], [j'aime surtout], [mais aussi j'aime] ;

Et elle explicite les raisons de ses choix, précisant :

- les côtés positifs : [bien fait], [intelligent], [cœur], [paroles], [danse] ;

- et les côtés négatifs : [ne veu absolument rien dire], [juste pour le fric ou le rythme], [pour montrer son cul], n'hésitant pas à employer des termes du registre grossier.

En décrivant la valeur qu'elle apporte à chaque élément, HAJA8F fait connaître son attitude et cela traduit la représentation qu'elle s'en fait ; on voit qu'elle accorde de l'importance au sens que la musique doit avoir pour elle : un sens intellectuel, [intelligent] et [paroles] s'opposant à [ne veu absolument rien dire] ; un sens émotionnel, [cœur] s'opposant, sans doute, à [fric] et à [cul] ; et un sens corporel, [danse] s'opposant à [rythme].

Remarques

La construction de la relation interpersonnelle évolue au fur et à mesure que le discours se construit, aux moments les interactants ont la possibilité de mesurer et de comparer leurs valeurs et leurs significations respectives.

3.3.7 Blog MAJA9F « La cuisine française »

Nord/Sud

Dans son premier article, MAJA9F construit sa présentation personnelle sur une opposition Lille/Alès :

(1) MAJA9F : « J'habite dans le Sud de la France à Alès. J'ai grandi dans le Nord de la France à Lille, j'ai déménagé il n'y a pas longtemps à Alès. »

(2) MAJA9F : « Ce que j'aime dans le vie ?

Tout d'abord ma famille, celle-ci est très importante pour moi ! J'ai une grande famille ... J'ai deux frères & deux soeurs qui sont tous mariés & qui vivent dans le Nord ! Mes neveux ont de 14 ans à 2 ans !

Ensuite, mes amis sont aussi sont très importants ! Certains je les connais depuis que je suis nées (ceux dans le Nord) !

Puis comme tout les jeunes, j'aime sortir avec mes amis, msn, le shopping (à Alès c'est difficile car c'est une petite ville comparé à Lille, Lyon ou Paris); donc nous allons à Nîmes ou Montpellier ou encore Marseille. »

Dès la première phrase en (1), elle donne une représentation temporelle de sa vie dont la majeure partie s'est déroulée dans le nord.

La partie qu'elle titre [Ce que j'aime dans la vie ?], où on attend une énumération ou une description des domaines auxquels elle accorde positivement de l'importance, se divise en trois paragraphes annoncés par les connecteurs [Tout d'abord], [Ensuite] et [Puis].

Le premier paragraphe est consacré au thème de la famille dont les membres les plus proches vivent [dans le Nord].

Le deuxième paragraphe est consacré aux amis, avec une insistance sur ceux qu'elle connaît depuis toujours et qui vivent [dans le Nord], énoncé répété une deuxième fois. À ce stade, le lecteur pourrait percevoir une préférence affective pour le Nord mais il semble que les sentiments de MAJA9F soient bien plus partagés. D'une part, dans ce deuxième paragraphe, l'ensemble total des amis déterminés par le subjectivème adjectival [importants] augmenté de l'adverbe quantitatif [très], est d'abord exposé. Le quantitatif partitif [Certains] délimite dans cet ensemble seulement une partie, celle originaire du nord connue depuis la naissance. Cela présuppose l'existence d'un autre groupe d'amis.

Le troisième paragraphe, introduit par le connecteur [Puis] qui aurait pu amener un changement de sujet, reste sur le thème de l'amitié. Mais, on comprend implicitement que les amis auxquels il est fait référence ici, sont ceux du sud, preuve de l'existence du groupe présupposé ci-dessus.

En revanche, ce qui permet de comprendre cela se constitue autour d'une caractéristique péjorative attachée à Alès : l'activité favorite partagée avec ces amis, le [shopping], est déterminée par le subjectivème adjectival [difficile]. La raison évoquée est directement liée à un état de la ville d'Alès, [petite] adjectif utilisé ici comme subjectivème péjoratif par contagion contextuelle. En outre, cette caractéristique va immédiatement être mise en opposition avec de grandes villes situées plus au nord, dont Lille.

Mais MAJA9F se refuse à une opposition stéréotypée nord/sud en citant la possibilité de profiter, dans le sud même, de villes plus importantes qu'Alès.

Les lecteurs ont effectivement perçu cette opposition nord/sud puisqu'une demande de précision à ce sujet se retrouve dans trois des commentaires...

(3) Marb : « salut MAJA9F!!est ce que tu préfères le sud ou le nord de la France?pourquoi?et pourquoi tu es allée vivre à Alès??bisous =) »

(4) Mart : « salut MAJA9F!!!!!!moi aussi j'aime le shopping...c'est un passe-temps pour moi...!j'ai une curiosité...pourquoi tu es allée vivre à Alès???...bises mart!!! »

(5) Ver : « salut, je m'appelle ver!! moi aussi j'aime faire du shopping!!=) et comme toi, moi aussi j'adore rire!! Ihihi=)pourquoi tu es allée vivre à Ales? ... »

... auxquels elle répond ainsi :

(6) MAJA9F : « Alors, je vais faire une réponse commune car ce sont presque les mêmes questions. => !! Ce sont mes parents qui ont voulu déménager car ils sont nés à Lyon mais voulaient descendre plus bas dans la France. Mon père est parti en retraite, ils ont profité de cette occasion pour déménager. Nous cherchions une maison dans le Sud entre Avignon & Montpellier, et nous nous sommes retrouvés à Alès car la maison plaisait à mes parents & il y avait le lycée pas très loin de là où j'habite ! »

En (6), MAJA9F ne répond pas à la question posée en (3) sur sa préférence entre le nord et le sud. En revanche, elle rebondit sur le [tu] de l'énoncé [pourquoi tu es allée vivre à Alès], qui sera reposée en (4) et en(5), et qui présuppose qu'elle [tu] est elle-même responsable de la décision de déménager. Elle utilise le présentatif [Ce sont [...] qui] pour mettre en avant [mes parents] auxquels la responsabilité de l'action [déménager] est attribuée et de laquelle [ils] profitent, avec le possible sous-entendu, qu'elle, n'en profite pas. Elle se ré-inclut dans le processus de recherche de la maison, en lequel, peut-être, elle avait espéré. Cependant, elle se désengage à nouveau quand il s'agit de choisir la maison, la cause évoquée étant que celle-ci [plaisait à mes parents], avec à nouveau, le possible sous-entendu que cela ne lui plaisait pas.

On trouve en (8), dans la réponse au commentaire de March, une confirmation plus explicite d'une préférence pour le nord qui va être expliquée puis nuancée.

(7) March : « salut => je suis march.... moi aussi j'aime rire => e sortir avec mes amis.... Que est-ce que tu aimes faire avec tes amis? »

(8) MAJA9F : « Pour March =>: La plupart du temps avec mes amis, je sors en ville pour faire du shopping ou simplement pour se balader. Le plus important c'est qu'on se retrouvent tous ensemble & que nous passions un bon moment. Puis il nous arrive d'aller manger le soir au restaurant (surtout quand j'étais dans le Nord je faisais cela).

J'aime plus le Nord tout simplement parce que j'ai passé mon enfance là-bas, que toute ma famille vit là-bas & mes amis de longue date aussi !Puis j'ai pleins de souvenirs de là-bas. Mais le Sud je l'aime beaucoup aussi, il y a des personnes formidable qui y vivent, je me suis fait des ami(e)s ils sont tous sympa => ! »

Le récit qu'elle fait de ses sorties « typiques » avec ses amis se conjugue au présent de généralité. Pourtant, il semble que la dernière action, détachée du reste du récit par une nouvelle phrase débutant par le connecteur [Puis], soit [aller manger le soir au restaurant], soit un souvenir plutôt rattaché au nord. Cependant, elle ne précise pas explicitement si cela lui arrive aussi dans le sud, le lecteur ne peut que le supposer grâce à [surtout].

De plus, immédiatement à la suite de ce récit, elle rédige tout un paragraphe où elle avoue enfin explicitement sa préférence [J'aime plus le Nord]. L'expression adverbiale [tout simplement] sonne alors un peu comme l'annonce d'une excuse, cette préférence est indépendante de sa volonté puisqu'elle est due à la grande quantité de [souvenirs] qui la constituent et l'habitent et qui dépendent de trois facteurs dont elle n'est pas responsable : [j'ai passé mon enfance là-bas], [ma famille vit là-bas] et [mes amis de longue date aussi]. Il est à noter que [pleins], orthographié avec un « s » final n'est peut-être pas anodin.

Cependant, MAJA9F ne souhaite apparemment pas que l'aveu de ses sentiments nostalgiques pour le nord soit interprété comme un rejet du sud. Peut-être est-elle également consciente que ses amis du sud sont d'éventuels lecteurs. La dernière phrase, introduite par le connecteur [Mais] qui marque l'opposition, où elle affirme ses sentiments positifs pour le sud et les personnes qu'elle y a rencontrées, agirait alors comme une précaution oratoire.

Les repas « français »

Nous nous intéresserons ici à la manière dont la composition d'un repas en France est généralisée ou, au contraire, présentée comme un cas particulier. MAJA9F en présente trois, le [petit déjeuner], le [déjeuner] et le [repas du soir]. Pour le « petit déjeuner », elle ne précise pas le moment de la journée auquel il est pris, elle s'appuie donc sur les sèmes présents dans la définition courante de ce lexème. Pour le « déjeuner » elle donnera la précision temporelle rétroactivement au moment où elle compare le repas du soir au [repas de midi] et où elle reprend anaphoriquement le [déjeuner] cité plus haut.

En revanche, on peut noter qu'elle ne s'étend pas au goûter ou à la collation, ni au brunch, à l'apéritif dinatoire ou au souper.

(9) MAJA9F : « La composition des repas français de tout les jours !

En général voici ce que nous mangeons :

Le petit déjeuner:

Généralement nous prenons :

- Une boisson chaude : café, thé, lait (avec du cacao)
- Des boissons froides : Jus de fruit, du lait froid
- Du pain avec de la confiture, du beurre ou du NUTELLA (miam, miam ^^).

Des personnes prennent des fruits aussi !

[Photo de viennoiseries] Nous mangeons des petits au chocolat & des croissants !

Le déjeuner:

- Entrée: nous prenons soit des crudités, soit de la charcuterie, de la salade verte. Il y a des fruits que nous mangeons en entrée comme le pamplemousse et/ou le melon !
- Le plat principal est composé souvent de viande ou de poisson avec des légumes, des pâtes ou du riz ! A la fin nous pouvons prendre du fromage !
- Le dessert: nous pouvons prendre un yaourt, des fruits ou une glace !

Certaines personnes prennent un café à la fin du repas !

Le repas du soir est similaire au repas du midi mais un peu plus léger. Nous pouvons prendre de la soupe !

Voici en gros ce que nous mangeons au quotidien => ! Mais je pense que en Italie c'est à peu près pareil que nous Français => ! »

Voici les éléments de généralisation :

- [La composition des repas français] ; l'article défini singulier qui détermine [composition] rend celle-ci unique, il n'y en aurait qu'une seule possible et stable qui caractériserait un ensemble fixe nommé [repas français] ; l'adjectif [français] vient refermer cet ensemble qui se limite à la culture ou au territoire français ;
- [de tout les jours] et [au quotidien] généralise la susdite [composition] dans le temps, non seulement elle la pérennise mais elle en fait une habitude qui se répète cycliquement ;
- [Le repas du soir est similaire au repas de midi mais un peu plus léger] ; de la même manière, on retrouve ici des articles définis au singulier, [Le] et [au] dans sa forme contractée ; en outre, la comparaison annoncée par [similaire] suggère une régularité à la fois de structure et de retour cyclique qui appuie encore la généralisation ;

- le présent de généralité utilisé dans la plupart des occurrences verbales.

Et voici les éléments de particularisation :

- [Des personnes prennent des fruits aussi !] ; la phrase commence par un article, cette fois, indéfini pluriel qui va isoler un sous-ensemble, une variante possible dans la [composition] présentée par ailleurs comme uniforme ; il n'est pas possible de dire si l'adverbe [aussi] fonctionne sur le plan de l'énonciation, s'il s'applique à [personnes] ou seulement à [fruits], cependant l'ambiguïté permet l'interprétation libre et peut même lui permettre un double fonctionnement ; dans les trois cas possibles, on a un effet de particularisation imposé par l'indéfini [Des] ;
- [Certaines personnes prennent un café à la fin du repas !] ; comme dans l'énoncé précédent, l'adjectif indéfini [Certaines] isole lui aussi un sous-ensemble possible ;
- [A la fin nous pouvons prendre du fromage !], [Nous pouvons prendre de la soupe], [nous pouvons prendre un yaourt] ; le verbe « pouvoir », utilisé trois fois, contient explicitement les sèmes de la possibilité, renforce l'effet de particularisation.

Parallèlement, il y a des éléments ambigus qui vont à la fois généraliser ou particulariser, selon l'interprétation que l'on en fait, selon les sèmes que l'on actualise ou pas :

- [En général], [nous mangeons] : l'expression adverbiale, en tête de phrase, contraste et minimise l'effet de généralisation du présent et du pronom de la première personne du pluriel qui renvoie implicitement au groupe fermé des « français » ; en effet, [En général], qui tend pourtant explicitement à la généralisation, traduit dans ses sèmes-même, de par la précision qu'il apporte, l'existence d'autres cas, moins fréquents, mais qui n'en sont pas moins possibles ; la même structure discursive se retrouve trois fois dans cet extrait : [Généralement], [nous prenons] et [en gros], [nous mangeons] ;
- une autre ambiguïté est révélée par les énumérations d'aliments que fait MAJA9F, il s'agit parfois d'une simple apposition comme dans [café, thé, lait] ; ou bien, elle utilise les conjonctions [ou] et [soit] ; notons que le signe [&] dans [Nous mangeons des petits au chocolat & des croissants] ne sert qu'à relier deux

éléments appartenant au même ensemble, celui des viennoiseries, sans s'appliquer au prédicat.

Il est difficile d'affirmer quel est l'effet qui prévaut chez MAJA9F mais généralisation et particularisation sont possibles et peuvent donc être « actualisées » ou non par les lecteurs.

En conclusion, MAJA9F fait une sorte d'aparté, [Mais je pense que en Italie c'est à peu près pareil que nous Français =) !], qui ressemble à une pensée personnelle dite « tout haut ». Bien que celle-ci se termine par un point d'exclamation, de prime abord, elle apparaît implicitement comme une demande de confirmation concernant l'affirmation énoncée dans la complétive. Pourtant, il se peut que cela soit seulement une demande d'approbation concernant le prédicat complet ; ce qui peut signifier que l'importance de l'accord soit bien moins soumise à la vérité de la proposition qu'à la connivence subjective entre MAJA9F et ses lecteurs.

Entre (10) et (13), sont reproduits les commentaires qui participent, chacun à leur manière, à la régulation de cette opposition généralité-particularité.

(10) Cri : « Habituellement en France le déjeuner est composé de tous les trois choses que as-tu énuméré? En Italie non tous les familles font le déjeuner complété.. Dans ma famille le repas plus important est le diner.. »

(11) Mart : « salut MAJA9F!!moi aussi j'aime la NUTELLA! En italie le petit déjeuner est plus simple que en france...en effet je prends seulement une tasse de lait...qu'est-ce que tu prends pour le petit déjeuner??? Bises mart! »

(12) Marb : « salut... quel est ton plat préféré? vous ne mangé pas de pate? Bises marb »

(13) Mir : « salut MAJA9F!! les italiens mangent comme les français.j'aime les croissants seulement au chocolate..que est-ce c'est la CHOUCROUTE???? a bientôt!! »

En (10), la première question de Cri interroge justement cette généralisation portant à la fois sur la fréquence avec l'adverbe [Habituellement] puis sur les possibilités de variations avec [tous les trois choses] ; une gradation commence ensuite, Cri fait une « dé-généralisation » [non tous] qui concerne son territoire d'expérience [En Italie] ; puis elle décrit, en guise de démonstration, un cas particulier qui prouve ces dires [Dans ma famille le repas plus important est le diner..], cela présuppose, qu'au moins chez elle, le petit déjeuner n'est pas [complété], soit constitué des trois éléments décrits par MAJA9F.

En (11), Mart, elle, commence par donner un avis qui prend en compte les généralités qui ressortent de la comparaison entre son interprétation du discours de MAJA9F et sa représentation du petit déjeuner italien, [plus simple qu'] ; ensuite, comme pour Cri, sa démonstration, introduite par [en effet], se fait par l'affirmation de l'existence d'une exception, irréfutable puisqu'il s'agit d'elle-même, [je prends seulement].

En (12), [vous ne mangé pas de pate ?], non seulement Marb se focalise sur les pâtes, c'est dire, sans doute, l'importance qu'elle y accorde, mais elle prend part à un malentendu puisque MAJA9F a bien cité les pâtes comme possibilité de plat principal. Cette dernière lui répondra d'ailleurs en (14) avec insistance, avec la formule emphatique [Et bien sûr que oui] suivie de la répétition de l'affirmation [nous mangeons des pâtes] renchérie par l'émoicône [=)))] à double sourire. Ce malentendu pourrait être dû au fait que Marb n'ait pas lu la partie de la phrase de MAJA9F où sont mentionnées les pâtes ; ou bien peut-être qu'elle s'attendait à ce que cet aliment ait une place plus importante.

En (13), Mir exprime une toute autre opinion, elle fait une comparaison égalitaire, contrairement aux autres commentaires qui pointent des différences, sa représentation est une représentation de similitude.

Cri, Mart, Marb et Mir ont lu toutes les quatre le même article, pourtant elles n'ont pas sélectionné les mêmes éléments pour le commenter ; d'où les différences d'opinions et de représentations qui en ressortent.

(14) MAJA9F : « Pour le petit déjeuner, j'ai dis une composition général, tout le monde ne mange pas tous cela ! Chacun prend ce qu'il veut !

Moi je prend généralement du jus d'orange avec des biscuits ou du pain au Nutella !

Mon plat préféré c'est les endives au jambon avec de la semoule, ma mère les fait super bien xD !
Et bien sûr que oui nous mangeons des pâtes =)). »

En (14), les réponses de MAJA9F reprennent également cette opposition général-particulier et tendent vers la particularisation. En effet, elle répète le lexème [général] qui détermine la [composition] des repas et elle explicite presque méta-linguistiquement le sens qu'elle lui donne :

- par l'anaphore [tout le monde ne mange pas tous cela], le terme « anaphore » renvoyant ici à la figure de style consistant à répéter un même mot en tête de vers, de phrase ou de membre de phrase symétriquement ;
- et par [Chacun prend ce qu'il veut !], avec le pronom indéfini qui isole la liberté de chaque individu par rapport à l'autre à l'intérieur du groupe et avec le verbe « vouloir » qui met les volontés en avant.

Pour appuyer son explicitation de [général], elle reprend plus loin [généralement] comme adverbe qui s'applique à toute une proposition qui décrit un exemple particulier, irréfutable là aussi, puisqu'il s'agit de faire la preuve par l'expérience personnelle.

L'ambiguïté de l'adverbe [généralement] est alors résolue au moins subjectivement : pour MAJA9F, il est bien là pour mettre l'accent sur la non-généralisation.

3.3.8 Blog JUJA10F « La culture japonaise en France »

La représentation de JUJA10F sur son propre travail

D'abord, JUJA10F fait une présentation très courte.

(1) JUJA10F : « Alors voila je me présente je m'appelle JUJA10F, j'ai 16 ans et je suis étudiant en 1ere Littéraire option Cinéma Audio-Visuel au lycée Jean Baptiste Dumas, à Alès. »

(2) JUJA10F : « Je créé ce blog car on m'a...eh ben oui on m'a demandé de le faire -_-"...

...Mais j'ai quand même choisis le sujet (eh oui ^^). »

En (1), il ne dit rien que les lecteurs ne savent déjà, par exemple sur son âge, le nom de son lycée et de sa ville. Il ne donne aucune précision, comme l'ont fait la plupart des autres élèves, sur ses goûts ou sa vie.

En (2), il fait l'aveu de son manque de motivation en thématissant le fait que l'écriture de ce blog n'est pas de son initiative, ce qui implicitement peut faire penser qu'il ne l'aurait pas fait si [on] ne lui avait pas demandé de le faire. Cependant, il fait cet aveu de manière un peu gêné, ce qui est montré par :

- l'émoticône [-_-] à la bouche plate ;
- les points de suspension suivi de [eh ben oui] sont très expressifs : l'oralité et le registre familier de [eh] et de la forme réduite [ben] suggèrent une pause qui, dans

une situation orale, aurait été accompagnée d'un geste des mains ou d'un haussement d'épaules en signe d'impuissance ; les points de suspension interrompent la phrase, en anacoluthie (rupture de la structure syntaxique), de manière à pouvoir répéter [on m'a] qui insiste sur le fait que la « demande », exprimée par le verbe, vient bien d'un tiers ;

- le besoin de se « racheter » en quelque sorte, par [Mais j'ai quand même choisis le sujet (eh oui^^)] ; en effet, le tiers exprimé par [on] représente les professeurs et ces professeurs sont aussi lecteurs du blog ; JUJA10F adoucit ainsi le poids de l'obligation qui lui a été faite en reconnaissant que la liberté de choix du sujet lui a été accordée, l'adverbe [quand même] représentant la concession des professeurs.

Cette présentation peu étendue et l'impression de manque de motivation ont une conséquence directe sur les commentaires. Les correspondants n'ont pas d'autres choix que d'inviter au développement du sujet, comme le fait, par exemple Mart en (3).

(3) Mart : « salut!je suis mart...pourquoi tu aimes la mode japonaise??? »

(4) JUJA10F : « Donc pourquoi j'aime la culture japonaise...Disons que à un moment donné, j'ai commencé à m'y intéresser quand je suis arrivé en 3eme, et j'ai eu une sorte de coup de cœur pour tout cela ^^ J'aimerais d'ailleurs aller faire un tour au Japon et peut-être même, qui sait, y vivre * * »

La réponse de JUJA10F en (4) est une glose qui pourrait se traduire par le truisme [*j'aime parce que j'aime*] et qui alimente encore l'impression de manque de motivation. Cependant, au lieu de donner les raisons directe de son intérêt :

- il en décrit la soudaineté [une sorte de coup de cœur],
- il donne des informations sur le moment où il a commencé [quand je suis arrivé en 3eme] mais sans explication ;
- et il en exprime les conséquences, soit l'envie d'[aller faire un tour] ou de [vivre] au Japon.

La « culture japonaise » ou la « culture japonaise en France » ?

Alors que dans le titre du blog et en (5), JUJA10F annonce qu'il va traiter de l'implantation de la culture japonaise en France, les articles sur les styles vestimentaires et sur la musique restent seulement dans le contexte japonais.

(5) JUJA10F : « Je suis fan de la culture Japonaise depuis quelques années maintenant et j'ai choisis de vous en parler. je ne peux malheureusement pas tout dire dessus mais je parlerais surtout de la mode japonaise qui s'est petit à petit insinué en France, voila =) »

A la fin de son article sur la mode vestimentaire japonaise, JUJA10F évoque l'impression de « folie » que peut évoquer ce style. Jusqu'à encourager ses lecteurs à s'étonner de son existence même, en (6). Mais il ne donne pas de précision sur les conditions de son existence en France.

(6) JUJA10F : « Voila voila =) En effet c'est fou comme truc, mais ça existe !! ^^ »

Les commentaires de Mart, Cri et Marb en (7), (8) et (9) vont tous les trois revenir sur ce manque.

(7) Mart : « salut!!!je suis mart...les photos qui tu as mis dans ton blog sont très étrangees...ces personnes ont un "look" très particulier!!!surtout le maquillage...mais c'est interessant...tu connais des personnes qui utilisent ce "look"???)=)=)mart! »

(8) Cri : « Est-ce que des personnes en France utilisent se type de style (lequel est dans les fotos) ? »

(9) Marb : « salut!!j'aimé surtout le style fruits!!!meme si je n'aurais jamais le courage de sortir ainsi!!il y a quelques boutiques en france que vend ces vetements?? »

Les réponses rendent le titre encore plus paradoxal puisqu'elles révèlent que, dans l'environnement direct de JUJA10F [dans mon entourage], [dans l'endroit où j'habite], il n'y a pas de présence de la culture japonaise telle qu'elle était suggérée par le titre. En revanche, il affirme la présence de boutique [en France] mais sans préciser quels sont les [plusieurs endroits] dont il parle et il témoigne de la présence de ce style vestimentaire à Paris d'où il revient.

(10) JUJA10F : « non je n'ai pas de personnes dans mon entourage qui est habillé avec l'un de ces styles. Je connais des personnes qui sont "gothiques", mais c'est le style gothique occidental. »

(11) JUJA10F : « Alors dans l'endroit ou j'habite, je n'en ai pas vu encore ^^ Par contre, mercredi 11 novembre, je suis monté à Paris pour aller voir le concert d'un groupe de rock japonais (je créerais un article consacré à ce groupe), et dans le public, j'ai croisé notamment quelques gothic lolitas, et certaines personnes dont le look se rapprochais du style "Fruit". »

(12) JUJA10F : « Oui dans plusieurs endroits en France on peut trouver des boutiques spécialisés qui vendent des vêtements style "visual" ou encore "lolita", "Gothic lolita". Pour le style "Fruit" ou encore "cyber", je ne pense pas qu'on puisse en trouver ici. »

Naruto

Dans son article sur les styles vestimentaires japonais, il publie la photo d'une jeune fille habillée comme dans le manga Naruto dont parle March en (13).

(13) March : « je connais Naruto.. en Italie il y a le dessin animé chaque jour!!!! aussi en France???? march »

Le commentaire de March donne lieu au seul développement d'une opinion personnelle de JUJA10F, qu'il fonde sur une interprétation : l'hypothèse que March regarde ce dessin animé en version italienne, ce qu'elle ne dit pourtant pas.

(14) JUJA10F : « Ensuite oui je connais naruto. J'aime ce manga, je lis des scans sur le net (ce sont les scans des chapitres qui sortent au Japon et qui sont traduits en France par des équipes de passionnés) avant je le regardais en anime, en version Française. Tu dois le regarder en version Italienne je pense. Si tu aime ce manga, je te donne un conseil: Le mieux, c'est de le regarder par exemple sur internet en version originaire sous-titré (vost), les voix peuvent déstabiliser, mais ça n'a franchement rien à voir ;) »

Or, cette intervention de JUJA10F a une importance : il y fait un récit assez précis de son « usage » de la culture japonaise, ce qui représente un exemple de pratique de la culture japonaise en France. C'est donc en quelque sorte le moment où JUJA10F n'est plus du tout « hors-sujet » par rapport au titre de son blog.

3.3.9 Blog MAJA12F « Le cinéma français »

Le cinéma français

L'échange n'a pas été assez poursuivi ou approfondi pour qu'on y trouve une véritable confrontation d'opinions sur le cinéma français. On peut surtout, ici, avoir une idée partielle de la représentation de l'auteur sur le cinéma français :

- d'abord, par le choix des trois films qu'elle décide de sélectionner comme « échantillon » représentatif, soit *Léon*, *Le Grand Bleu* et *La Grande Vadrouille* qu'elle qualifie de [grand classique du cinéma français] en (8) ; ce qui équivaut sans doute à une façon sur plusieurs millions de figurer le cinéma français depuis sa création ;

- ensuite, par ce qui lui importe le plus pour insérer un film dans la catégorie des films de bonne qualité.

Voici la séquence sur le thème du film *Léon*... :

(1) MAJA12F : « Ce film m'a beaucoup touché, l'acteur qui joue Léon (Jean Reno) est impressionnant en tueur à gage. Il y a une belle part d'émotion! C'est un très bon moment cinéma ! »

(2) Mart : « salut!!!je suis mart...moi aussi j'aime les films qui font émouvoir...tu connais quelque film italien de ce genre???bises=)=)=)=mart! »

(3) Ver : « salut!!!!il est surement un film très beau!! pourquoi ce film t'a touché beaucoup? =)=) ver!!! »

(4) MAJA12F : « Pour Ver: Ce film m'a beaucoup touché car il a une valeur humaine profonde, je trouve que l'histoire qui est racontée est très émouvante. De plus, il y a une fin tragique dans ce film ce qui est très touchant. »

... du film *Le Grand Bleu*... :

(5) MAJA12F : « Ce film est magnifique et très émouvant, encore une fois Jean Reno à l'un de rôles principaux. »

(6) Marmeval : « le film le grand bleu fait peur?parce que du titre semble que oui! »

(7) MAJA12F : « Pour Marmeval: non le Grand Bleu n'est pas du tout un film d'horreur mais un film dramatique^^ d'ailleurs si vous avez bien lu mon article vous verrez que le contexte de l'histoire ne va pas avec un genre de film qui fait peur. »

... et du film *La Grande Vadrouille* :

(8) MAJA12F : « Malgré le sujet du film, "La Grande Vadrouille" est un film hilarant avec des acteurs de caractères et indémodable (Louis De Funès et Bourvil), les gags s'enchainent, on ne se lasse pas de le regarder ! C'est un grand classique du cinéma français ! »

(9) Marb : « salut!!! quel est ton film préféré entre 'le grand bleu' et 'la grande vadrouille'? »

(10) MAJA12F : « Pour Marb : Entre le Grand Bleu et La Grande Vadrouille je préfère La Grande Vadrouille car j'aime beaucoup les films comiques est ce film est anciens tout en ayant une qualité cinématographique très au point pour son époque. De plus, j'aime beaucoup Louis DeFunès. Le Grand Bleu fait quand même partie de mes films préférés. »

En (10), MAJA12F indique que les films qu'elle vient de citer sont parmi ceux auxquels elle attribue la plus grande valeur :

- par l'emploi direct du verbe de sentiment « aimer » embrayé à la première personne, subjectivème à valeur positive, répété deux fois et augmenté de l'adverbe d'intensité [beaucoup] ;
- par l'emploi d'un autre subjectivème, « préférer », qui porte, dans ses sèmes, une valeur superlative ; elle le prend directement en charge grâce au pronom personnel [je] dans [je préfère] et au pronom possessif [mes] dans [mes films préférés].

L'auteur ne s'étend pas vraiment sur les raisons de cet « amour », elle répète la même information de manière redondante. Un film, en tant qu'il correspond à un [Très bon moment cinéma !] en (1) ou qu'il est [magnifique] en (5), lui plaît d'autant plus qu'il lui procure de l'« émotion » ; cette notion a un champ lexical très étendu, les termes correspondants seront mis en gras dans les extraits cités :

- [m'a beaucoup **touché**], [l'acteur [...] est **impressionnant** en tueur à gage], [Il y a une belle part d'**émotion**] en (1) ;
- [magnifique et très **émouvant**] en (5) ;
- [m'a beaucoup **touché** car il a une **valeure** humaine profonde], [je trouve que l'histoire qui est racontée est très **émouvante**], [il y a une fin tragique dans ce film ce qui est très **touchant**] en (4).

Les lieux où l'on peut identifier la nature de ces émotions sont rares et succincts. Le lecteur ne dispose pas d'éléments lui permettant de matérialiser l'« humanité » et la « profondeur » de la [valeur] dont l'auteur parle. En revanche, il peut en percevoir le côté [dramatique^^] en (7) ou [tragique] rattaché explicitement à la [fin] en (4) et implicitement au rôle de [tueur à gage] et à l'interprétation qu'en fait [l'acteur] en (1).

Le même schéma se reproduit au sujet de La Grande Vadrouille, cependant, cette fois, les émotions ne sont plus apparentées à la tristesse mais à la joie, par le rire : [j'aime beaucoup les films comiques] en (10) et [hilarant] en (8).

En (8), la description du plaisir ressenti, au cœur de la louange faite à ce film, est intensifiée doublement dans la durée, d'abord celle du film où [les gags s'enchaînent] puis bien au-delà puisque [on ne se lasse pas de le regarder !] et qu'il est [indémodable].

En ce qui concerne les commentaires des correspondantes Ver et Mart, on peut noter un accord, au moins sur les critères d'évaluation. Celui de l'émotion est repris en charge en (2), [moi aussi j'aime les films qui font émouvoir]. Et en (3), dans l'énoncé [il est

surement un film très beau!!], l'adverbe [surement] ré-approuve le jugement de l'auteur, [très beau!!], subjectivèment dont la positivité est intensifiée à la fois par un adverbe et par le double point d'exclamation, et cela, avec une confiance aveugle, l'adverbe [surement] attestant qu'il n'y a pas eu vérification.

Pourtant, MAJA12F ne répond que tautologiquement à la question [pourquoi ce film t'a touché beaucoup?] posée en (3) par Ver. La réponse reste enclose dans une boucle, jouant sur l'agentivité et la causalité, qui s'apparente à l'égalité entre les énoncés [*je suis touchée car c'est touchant*] et [*c'est touchant donc je suis touchée*].

Un malentendu sur Le Grand Bleu

En ce qui concerne le malentendu d'interprétation sur le genre d'appartenance du film *Le Grand Bleu*, nous nous focaliserons sur la façon dont MAJA12F attribue l'erreur à un défaut de lecture de ses correspondantes.

En (7), il s'agit presque d'une accusation ironique à peine masquée d'avoir [*mal lu*]. Dans son intervention, MAJA12F commence par rectifier simplement l'« erreur » de Marm et Val. Elle aurait pu en rester là, mais l'adverbe [d'ailleurs] agit comme un couperet qui donne un ton un peu revanchard, pour finir par asséner un [si vous avez bien lu mon article vous verrez que].

Cette tournure conditionnelle, amorcée au passé composé de l'indicatif dans la subordonnée disloquée à l'initiale, devrait appeler un autre passé composé de l'indicatif dans la proposition principale, qui, elle, apparaît linéairement en second ; soit « vous avez vu » au lieu de [vous verrez]. Le passé composé n'ayant de « passé » que le nom, il s'agit en réalité d'un présent perfectif qui permet une visualisation plus vivante du résultat de l'action. Or, dans la principale, l'auteur emploie le futur simple qui sous-entend que le résultat de la forme perfective « vu », de « avez vu » n'est pas au rendez-vous. En conséquence, l'accusation est là, dans ce futur, et elle se double d'une injonction implicite : l'action de « lire » a été mal faite ou pas faite et il faut la refaire.

Ces propos de MAJA12F rappellent la façon dont PAJA11F se défend lorsque ses correspondantes remarquent son erreur de dénomination de la Seconde guerre mondiale. Cependant, on ne peut pas parler de conflit, ici. L'accusation n'a donné aucune suite, le lecteur n'a aucun moyen de savoir même si elle a été lue. Il est donc impossible de

prévoir les réactions qu'auraient eu les élèves concernées. Notons seulement que leur absence de réponse constitue peut-être, si elles ont lu, le fondement de leur réaction.

L'image de la spécialiste

Par trois fois, MAJA12F endosse un rôle de spécialiste de cinéma qui lui portera préjudice par la suite. D'abord en (1), [l'acteur qui joue Léon (Jean Reno) est impressionnant en tueur à gage] et en (8), [avec des acteurs de caractères et indémodable (Louis De Funès et Bourvil)], où elle met implicitement en avant sa capacité à évaluer le jeu d'acteur. Puis en (10), dans [ce film est anciens tout en ayant une qualité cinématographique très au point pour son époque], où elle place sa compétence dans une perspective historique dans le domaine du cinéma.

Le cinéma italien

(11) Marb : « salut!!le cinéma italien est connu en France??

(12) MAJA12F : « Le cinéma Italien n'est pas particulièrement connu en France. En France, tout le monde connaît les films cultes italiens tels que "La vita é bella", "la strada" et "brutti sporchi e cattivi". Mais il y a très peu de films italiens, à ma connaissance, qui sont sortis récemment. Par contre, en France, nous avons fait un remake du film "notte prima degli esami" et notre professeur d'italien nous a passé la version originale en cours. »

En (11), Marb pose la question de la place du cinéma italien [en France], c'est-à-dire que la question appelle une réponse généralisante ; en (12), c'est ce que fera MAJA12F, d'abord, en employant le présent de l'indicatif [est] pour définir le cinéma italien comme [pas connu]. Cependant, cette négation est aussitôt nuancée par l'adverbe [particulièrement] qui laisse la possibilité qu'un certain sous-ensemble de Français puisse connaître le cinéma italien. La célébrité des films italiens progresse ensuite avec l'affirmation que la totalité des Français, finalement, connaissent au moins les films les plus célèbres ; puis elle subit à nouveau une régression annoncée par le connecteur [Mais], qui concerne les films récents.

Ces revirements de situation montrent que MAJA12F n'est peut-être pas très sûre de ses déclarations généralisantes, elle prend d'ailleurs la dernière en charge par [à ma connaissance], assumant par là une erreur possible. Elle commence, sans doute également, à avouer sa propre méconnaissance du cinéma italien de manière inconfortable

puisque, en tant que passionnée de cinéma et élève de la classe d'italien, elle devrait peut-être donner l'image d'en être une spécialiste. C'est un peu ce qu'elle essaie de faire en faisant le récit d'une expérience de [version originale] en classe.

(2)* Mart : « salut!!!je suis mart...moi aussi j'aime les fims qui font émouvoir...tu connais quelque film italien de ce genre???bises=)=)=)=)mart! »

(13) Mir : « je n'ai pas vu le film...pourquoi t'a touché???...tu connais films italiens???ce sont très beaux..mir »

(14) MAJA12F : « Pour Mart : Oui "la vita e bella" est un fillm qui m'a touché, mais je n'ai pas vu veaucoup de film italien car le cinema italien n'est pas très reconnu en France. »

(15) MAJA12F : « Pour Mir-Tiz: même réponse que pour Ver et oui je trouve aussi que les films italiens sont très beaux. Hélas je n'en ai pas vu beaucoup, mais le seul que j'ai vu qui ma vraiment touché est "la vita é bella". »

En (2) et (13), c'est l'opinion de MAJA12F qui est directement visé par les questions. Celle-ci y répond en (14) et en (15), à peu près de la même manière :

- en (14) et en (15), elle met en balance, avec le connecteur d'opposition [mais], son aveu de ne connaître que peu de films italiens avec son exaltation pour « La vita è bella » ; mais il y a une réversion qui s'effectue entre les deux interventions : en (14) l'aveu suit l'exaltation, et en (15) c'est le contraire ; chacune des propositions vient, à son tour, racheter l'autre en quelque sorte, une explication possible de cette réversion peut être la gêne due à l'aveu lui-même ;
- la gêne semble se confirmer par le fait que la précaution oratoire que constituent à la fois cette mise en valeur de « La vita è bella » et la généralisation positive par [les films italiens sont très beaux], emphase inévitablement excessive, voire clairement mensongère, puisqu'elle vient de quelqu'un qui ne les connaît pas, de son propre aveu ;
- en (14), par ailleurs, MAJA12F cherche à se décharger du poids de la responsabilité par une excuse introduite par [car], sa méconnaissance s'expliquerait alors par une impossibilité d'accès imputée à une entité qui la dépasse : la [France].

Le cinéma d'Alès

(16) MAJA12F : « A Alès, on a la chance d'avoir une salle de projection qui passe des films sur grand écran déjà sortis mais très réputés et indispensable si on veut travailler dans le cinéma plus tard. Ces films-là, sont souvent anciens. »

Cette remarque de MAJA12F sur le cinéma d'Alès n'a pas donné lieu à des commentaires de la part de ses correspondants. Mais, nous la mettons en avant ici car elle témoigne d'une représentation de la ville d'Alès, qui pourra être comparée avec les représentations que d'autres élèves français développent, dans d'autres blogs, sur les activités possibles dans leur ville. Il s'agira de celui d'AMJA5F, de celui de HAJA8F et de celui de CEJA13F.

En (16), MAJA12F attribue au cinéma d'Alès une valeur positive par le subjectivème [chance] qui s'applique au fait [d'avoir une salle de projection]. Cette salle de projection est elle-même déterminée positivement :

- [sur grand écran] ce qui semble être une information redondante, puisque « grand écran » est généralement pris comme synecdoque du lieu « cinéma » ; pourtant, l'auteur prend la peine de verbaliser la précision, ce qui contribue à amplifier la mélioration ;
- par la gradation ascendante [déjà sortis], [anciens] MAJA12F anticipe, par dialogisme interlocutif, l'image négative des vieux films pour réaliser un retournement grâce au connecteur [mais] dans :
- [mais très réputés et indispensable], c'est-à-dire des caractéristiques recherchées par quelqu'un qui, comme elle, cherche à se professionnaliser dans le domaine du cinéma.

3.3.10 Blog CEJA13F « Comédie et cie »

Avant-propos

CEJA13F est une élève interne sur le campus. Elle a été absente pendant les premières séances du projet. Son blog est donc plus court que celui des autres et il n'y a pas véritablement d'échanges : elle ne répond directement à aucune question de ses correspondants.

Le théâtre

Cependant, CEJA13F expose une représentation, sur le théâtre, dans l'article de présentation :

(1) CEJA13F : « Si je suis venue ici c'est pour pouvoir prendre l'option théâtre car le théâtre c'est trop cool ! Le théâtre est ma passion et maintenant (depuis deux ans déjà), pendant 5 heures, j'ai cours de théâtre et détrompez-vous le théâtre c'est tout un art.

(2) CEJA13F : « Je m'amuse beaucoup au lycée avec ma classe de théâtre, on travaille énormément pour pouvoir en décembre faire une première représentation d'Hamlet et de Richard III. »

Elle insiste sur « sa » passion [ma passion] pour le théâtre, c'est-à-dire plus qu'une passion indéfinie mais la sienne. Elle l'exprime également à travers ce qu'elle est capable de faire pour lui :

- [Si je suis venue ici c'est pour pouvoir prendre l'option théâtre] sous-entend qu'elle aurait pu s'inscrire dans un lycée plus proche de son domicile familial et donc que le théâtre est un choix important ;
- les durées [Deux ans] et [5 heures] insistent sur la longueur du temps qu'elle y consacre.

Par une apostrophe injonctive directe au lecteur, [détrompez-vous], elle prévient d'une opposition, qui sera récurrente dans ses articles, à des propos qu'elle attribuera explicitement à [beaucoup de personnes] en (8).

En (1), il y a les énoncés [C'est trop cool !] et [c'est tout un art] qui pourraient réfuter dialogiquement les énoncés [*le théâtre n'est pas cool*] qui place le théâtre dans des valeurs négatives d'ennui ou de tristesse, et [*ce n'est pas un art*] qui le place dans le domaine du ludique, peu sérieux.

Cette opposition se retrouve en (2) avec [Je m'amuse beaucoup] : le verbe subjectivème « amuser » dont la valeur positive est augmentée par l'adverbe [beaucoup] vient en guise de preuve que le théâtre est bien cool ; en opposition avec [on travaille énormément] qui confirme le statut artistique, en y insistant grâce à l'adverbe de quantité.

Or, dans les commentaires, ce n'est pas du tout cette image-là qui ressort dans les représentations des correspondantes :

(3) Cri : « [...] Dans ton lycée faites-vous du théâtre? Je voudrais faire du théâtre mais dans mon lycée il n'est pas possible!! Au revoir CEJA13F... =) Cri... »

(4) Ver : « [...] pourquoi aimes-tu le théâtre? je ne l'adore pas pourquoi je ne l'ai jamais pratiqué!!=) moi aussi j'adore Jonhhy Depp... ver!! »

(5) Tiz : « salut!!j'aimerais aller au théâtre mais je n'ai jamais eu l'occasion de voir une pièce.. je voudrais aller voir Roberto bolle et sa cmpagnie...!! c'est magnifique!!!bises tittii »

(6) Zak : « salut!! moi j'aimerais voir Romeo and Juliet au théâtre... j'aime beaucoup cette tragédie...elle est très romantiqueee!!!bisou ciauuuuuuuuuuu »

(7) Aria : « [...] j'aimerai moi-aussi faire du théâtre mais je n'ai pas l'occasion!=(je voudrais savoir que types de théâtre tu fais..c'est vraiment emozionant comment tous disent!? tu as vu romeo et juliet!? Je crois que est vraiment exceptinel..salut..aria »

Il y a plutôt de l'envie, exprimée :

- dans les regrets de Cri de ne pas pouvoir prendre de cours dans son lycée, lycée mis en opposition directe avec celui d'Alès, à travers les pronoms personnels en (3) [Dans ton lycée]/[dans mon lycée] ; et dans ceux d'Aria, même si les raisons sont moins explicites, [je n'ai pas l'occasion], celles-ci se rattachent peut-être implicitement à la même raison que celle évoquée plus haut par Cri ;
- dans ceux de Tiz et Zak de ne pas pouvoir assister à des représentations théâtrales, jugées positivement par les subjectivèmes [magnifique!!!] et [romantiqueee!!!], mis en emphase avec les points d'exclamation et la répétition de la lettre « e » ;
- et même par Ver qui avoue ne pas aimer le théâtre mais qui, malgré cela, adoucit son désaccord par deux fois : par la question initiale d'ouverture et d'intérêt pour la passion de CEJA13F, en précaution oratoire, puis, en émettant une réserve laissant une ouverture possible à un changement d'avis, ne refusant pas une occasion de s'y essayer.

Pourtant, CEJA13F n'en tient pas compte. Dans le deuxième article, elle continue à répondre dialogiquement à des énoncés « virtuels » de dénigrement :

(8) CEJA13F : « Le théâtre est une pratique à part entière . Encore aujourd'hui, beaucoup de personnes considèrent que ce n'est pas une option sérieuse alors que au contraire le théâtre pourrait aider beaucoup de gens que ce soit les personnes trop timides ou l'inverse .

Les exercices que nous pratiquons sont loin d'être évident, il ne faut pas penser qu'en théâtre on s'amuse.. Il est vrai que c'est une pratique qu'on peut apprécier mais sans mentir il est parfois très dur de suivre les cours et d'arriver à produire ce qui nous est demandé . »

(9) CEJA13F : « A Alès nous disposons d'un beau théâtre appelé "Le cratère". Environ trois fois par trimestre (ou même plus) nous allons voir une pièce et nous devons ensuite rédiger un compte rendu très détaillé. Et il est très dur d'obtenir des bonnes notes ... !! »

En (8), l'énoncé [pratique à part entière] reprend l'opposition à l'énoncé [*ce n'est pas un art*]. L'énoncé [beaucoup de personnes considèrent que ce n'est pas une option sérieuse] utilise cette fois le dialogisme du discours rapporté indirect pour dénoncer, d'une certaine manière, les propos insinuant que le théâtre n'est pas une activité sérieuse. Dans [il ne faut pas penser qu'en théâtre on s'amuse], CEJA13F va encore plus loin, avec la formule injonctive [il ne faut pas] même si la forme négative atténuée la violence d'une imposition radicale à [penser].

Puis, avec [alors que au contraire le théâtre pourrait aider], CEJA13F cherche à prouver l'utilité du théâtre, contre ceux qui pensent qu'il est inutile : l'adverbe [au contraire] donne plus de force à la conjonction [alors que] marquant le contraste entre ces deux opinions. Ensuite, par la forme [pourrait], elle affirme non seulement l'opinion que le théâtre « peut » aider, mais elle sous-entend aussi qu'il n'est pas pratiqué ou/et qu'il devrait l'être, puisque le conditionnel, appelle une proposition en « si », qui n'est pas écrite ici.

Dans les commentaires de ce deuxième article, on peut voir que les correspondants italiens n'ont peut-être pas compris ce qu'est une option, ou, du moins qu'il demande des précisions sur l'intégration du théâtre dans la scolarité, [matière scolastique]. Et on peut voir que Tiz cherche à partager sa passion.

(10) Cri : « Est-ce que dans ton école le théâtre est une matière scolastique? Pour exemple que type de texte de dramaturges étudiez-vous? »

(11) Tiz : « salut!!je pense que ces leçons sont très interessantes..dans mon lycéele theatre n'est pas une matière scolastique alors que je le fais comme cour du soir..moi je dois preparer une partie sur la comedie de un ecrivain d'Espagne..bisouu »

Mais, CEJA13F ne répondra pas. Le troisième article enchaine sur un autre sujet : l'utilisation du masque. Et elle reprend, comme elle l'avait fait en (9) dans l'énoncé [Et il est très dur d'obtenir des bonnes notes ... !!], le même groupe adjectival [très dur], qu'elle répète deux fois en (12). Le subjectivème [dur] qui s'oppose ici à [*facile*] semble habituellement péjoratif ; ici, il a contextuellement une valeur méliorative évidente, au vu de la détermination de CEJA13F à défendre sa passion.

(12) CEJA13F : « En ce moment, nous travaillons sur le port du masque .

Il est très dur de jouer avec un masque [...]

C'est un masque tout blanc dénué d'expression . Et les textes sont souvent des textes pleins d'amertume, très dur à jouer . »

Le théâtre d'Alès

Il y a, dans le deuxième article, une représentation positive du théâtre d'Alès que nous rapprocherons, dans notre bilan, d'autres avis sur les activités possibles dans cette ville, exposés dans d'autres blogs.

En (9), dans l'énoncé [A Alès nous disposons d'un beau théâtre appelé 'Le cratère'], CEJA13F présente la salle de spectacle alésienne par deux subjectivèmes positifs : l'adjectif [beau], mais aussi le verbe « disposer », qui porte le sème du profit, dans ce sens-là. Elle l'embraye à la première personne du pluriel, ce qui donne l'impression que tous les autres alésiens, [A Alès], non seulement en tire profit mais prennent eux aussi en charge son énoncé. Cette inclusion hyperbolique manifeste le grand intérêt qu'elle y porte, presque fièrement.

La musique

Dans son article de présentation, ce que CEJA13F dit sur la musique est assez intéressant.

(13) CEJA13F : « Comme tout le monde je suis passionnée par la musique, surtout les anciens groupes comme Queen, les Beatles ou encore les Red hot chili peppers, Muse etc... Je joue aussi du violoncelle depuis 6 ans mais depuis mon entrée au lycée j'ai arrêté de prendre des cours. »

La comparaison [Comme tout le monde] en introduction directe prévient de toute possibilité de doute, elle implique que l'opinion qui suit va être présentée comme une vérité générale ; rien ne montre que cela pourrait être de l'ironie. La proposition principale suit : [je suis passionnée par la musique]. En conséquence, [tout le monde] et [je] sont les sujets du même prédicat « être passionné par la musique ».

Pourtant, le récit qui suit décrit une manière bien spécifique, et donc pas générale, de pratiquer la musique. D'abord, CEJA13F place hiérarchiquement un seul genre musical [les anciens groupes], au-dessus de tous les autres, ce qui implique bien une façon parmi d'autres d'apprécier [la] musique, qu'elle avait déterminée de manière totale et non partitive. Ensuite, la pratique du violoncelle, qui est loin d'être l'instrument le plus commun, vient rajouter une spécificité au rapport de CEJA13F avec la musique. Cette spécificité l'éloigne donc encore de [tout le monde].

Rien n'indique si la comparaison doit s'appliquer seulement à la première proposition, ce qui serait déjà en soi une hyperbole, ou si elle s'applique à tout le récit de l'intervention.

Cependant, même si la description des goûts de CEJA13F n'est pas directement reliée à la comparaison initiale, elle accentue tout de même la spécificité de l'auteur par opposition à la généralité qu'elle avait annoncée.

3.4 Bilan général : primauté de la relation interpersonnelle

Par l'analyse linguistique des discours en interaction dans cet échange, on peut observer les représentations socioculturelles des sujets en contact. Nous avons déterminé quatre angles de vue : l'influence de la culture, les idées stéréotypantes, le rôle de l'affectivité et les heurts de représentations.

L'influence de la culture

D'une part, il apparaît évident qu'une lecture culturaliste des interactions ne peut convenir. Une raison évidente à cela : à plusieurs reprises, des membres d'une même culture peuvent avoir des discours différents de par leurs représentations différentes, même lorsqu'il s'agit de faire référence à leur même lieu de naissance et de vie.

Par exemple, dans son blog, JEJA2F cite la brandade de morue et le cassoulet comme les spécialités françaises les plus importantes. Pourtant, MAJA9F, qui traite du même sujet, n'en parle pas du tout. Pour elle, la caractéristique la plus pertinente à évoquer est la récurrence de la composition des repas avec salade et charcuterie en entrée, plat de résistance avec protéine et verdure, puis fromage en dessert. Il en est de même pour ALJA6F, qui se défend de cautionner certaines idées stéréotypées que d'autres français, eux prendraient en charge sur les Italiens.

Si la culture modelait et orientait totalement les opinions des individus, ceux-ci ne seraient capables ni de prises de recul, comme ABJA2F le fait en s'insurgeant contre le but « injuste » de l'équipe de France, ni de rejet, comme c'est le cas pour BRJA4F qui avoue ne pas vraiment aimer son propre pays.

D'autre part, en revanche, il n'est pas possible non plus d'affirmer qu'aucune trace de la culture ne se retrouve dans les discours, pour au moins une raison essentielle : l'environnement culturel fait partie de l'univers de référence du sujet parlant. Et c'est,

sans doute, à partir de cet univers de référence que se forment les représentations qui entrent en contact dans les interactions verbales.

C'est ce qui explique peut-être pourquoi JEJA2F utilise le nom de marque « Gervita » à la place du nom commun « yaourt » dans sa recette. À bien y réfléchir, il peut y avoir plusieurs raisons à cette substitution sur l'axe paradigmatique. JEJA2F a peut-être recopié la recette de la charlotte aux fraises directement sur un paquet de yaourts Gervita, en oubliant de revenir au terme générique dans son blog. Il est aussi possible d'imaginer qu'elle ne mange que des yaourts de cette marque-là depuis toujours, et que pour elle, dans sa « culture » personnelle ou familiale un yaourt est nommé un « gervita », comme il arrive que des noms de marque passent dans le langage courant, comme « scotch » ou « essuie-tout ». Dans les deux cas, on a ici un exemple, d'une habitude culturelle ou personnelle, d'une expérience vécue, qui se retrouve dans le discours à travers la langue.

D'un autre point de vue, on peut donc dire que, si les aliments évoqués plus haut, de la salade au cassoulet en passant par le fromage, ou même la structure des repas, peuvent, pourquoi pas, se retrouver partout ailleurs dans le monde, ils sont sans aucun doute bien visibles en France. Ils y sont présents depuis une période que l'Histoire peut certainement déterminer. Il semble que l'influence de la culture soit bien présente mais qu'elle dépende des différentes perceptions des sujets.

D'autres phénomènes relevés dans les blogs vont dans ce sens. Nous avons vu par exemple comment MAJA12F construit une définition du cinéma français à partir de trois films seulement, qu'elle sélectionne selon ses goûts et ses connaissances personnelles. De la même manière, CEJA13F affirme que « tout le monde » est passionné par la musique, comme elle-même qui affectionne particulièrement les groupes de rock comme Queen et joue du violoncelle ; pourtant, à côté d'elle, MAJA3F ne jure que par les chansons francophones comme Brel ou Brassens.

Un des sujets qui a été le plus controversé, entre les élèves français à travers différents blogs, est celui des divertissements possibles dans la ville d'Alès. HAJA8F déplore qu'il n'y ait absolument « rien » ; MAJA9F dénigre un peu Alès qui serait trop petite mais se réjouit que d'autres villes plus grandes n'en soient pas trop éloignées. CEJA13F vante son « beau théâtre » et AMJA5F fait des « sorties » à Alès le thème de son blog, évoquant le cinéma et un restaurant.

L'environnement du sujet, ce qu'il voit, ce qu'il sait, et sans doute ce qu'il entend fournit au sujet parlant les informations qui constitueront son monde référent. Il construit son discours à partir de ce qu'il sélectionne dans cet ensemble-là, selon sa propre perception et sa compréhension personnelle. C'est ce qui fait que des individus différents peuvent parler « de la même chose » sans en parler « de la même manière ». L'influence de la culture, faisant partie de l'environnement, sur le discours, sur l'utilisation de la langue, semble donc indirecte, elle dépend des représentations personnelles.

Or, ces différences d'interprétation que l'on saisit dans les discours se retrouvent bien sûr également dans les commentaires des correspondants italiens.

Par exemple, dans le blog de MAJA9F sur les repas français, Cri, Mart, Marb et Mir ont lu, toutes les quatre, le même article, pourtant elles n'ont pas sélectionné les mêmes éléments pour le commenter ; d'où les différences d'opinions et de représentations qui en ressortent.

Ceci nous amène à évoquer le problème du stéréotype qui, lui, est une interprétation qui serait, au contraire, partagée par le plus grand nombre, atteignant un statut de vérité générale.

Les idées stéréotypantes, point de repère et écart

Si on laisse de côté le cas particulier du blog d'ALJA6F, dans ce premier corpus, il n'y a aucune argumentation vraiment fondée sur un stéréotype en tant qu'idée répandue et transmise dans une société donnée au sujet d'une autre, ou d'elle-même. On peut seulement citer JEJA2F qui affirme explicitement, en (7), qu'elle aime les pâtes parce qu'elle est d'origine italienne de par sa mère. En revanche, il y a quelques exemples d'idées généralisantes, nous l'avons vu plus haut, lorsque, par exemple, CEJA13F prétend être passionnée par la musique « comme tout le monde ».

Dans le blog d'AMJA5F, on assiste à la naissance d'une « idée reçue » chez Cri. AMJA5F parle d'un restaurant asiatique comme « sortie » possible à Alès. Cri a lu les autres blogs, elle a remarqué que HAJA8F et JUJA10F avaient écrit leurs blogs sur la culture manga. Elle a peut-être aussi lu le passage où BRJA4F explique que, lui aussi aurait aimé travailler sur ce thème. Elle rédige alors un commentaire d'étonnement, alors qu'il y est question d'un restaurant chinois, où elle affirme que le thème principal des

blogs de tous les Français est la culture japonaise. Dans ce raisonnement, il y a trois généralisations. D'une part, Cri assimile le manga à la culture japonaise entière, d'autre part, elle attribue à tous les élèves français la caractéristique d'aimer cette culture, ensuite elle assimile les cultures chinoises et japonaises. Cependant, deux relativisations interviennent aussitôt. D'abord, dans le commentaire même de Cri qui remet l'affirmation en doute par son questionnement sur la place réelle de la culture japonaise en France. Ensuite, dans la réponse d'AMJA5F qui modère les propos de Cri, et explique que ce n'est pas le cas pour tout le monde, elle aide donc Cri à s'écarter de la vision généralisante de départ.

Le blog de MAJA9F, lui, oscille tout au long de l'interaction entre généralisation et particularisation au sujet des repas français.

Les descriptions ou les idées généralisantes semblent donc intervenir dans l'interaction comme point de repère d'où on peut s'écarter pour mieux comprendre la complexité réelle d'une situation. C'est-à-dire qu'ils sont, au moins ici, bien moins que des prétextes fermes et définitifs pour expliquer un phénomène une fois pour toutes.

Deux autres généralisations, un peu différentes, se trouvent dans le blog de MAJA3F sur le chanteur Jacques Brel. Cette fois, c'est l'élève française qui fait deux généralisations qui concernent son propre pays et donc sa propre culture. Elle affirme que Brel est un chanteur français, alors qu'il est belge, puis, elle affirme que le Québec est un pays, sous-entendant par là son indépendance avec le Canada dont il fait partie en réalité. Dans ces affirmations, il y a assimilation entre « francophone » et « français » et assimilation entre « pays » et « province ».

Par deux fois, MAJA3F corrigera son « erreur » d'interprétation de la réalité. Et il est même probable qu'elle connaissait déjà la nationalité de Jacques Brel et la dénomination administrative du Québec, bien avant de rédiger son blog. La question qui se pose alors est de savoir pourquoi elle a tout de même exprimé ces affirmations-là. Pour répondre, hypothétiquement, nous pensons au stéréotype d'un défaut fréquemment attribué aux Français, parfois par eux-mêmes : le chauvinisme, dont il est d'ailleurs question dans le blog d'ALJA6F. Or, l'accusation de chauvinisme, proche de la fierté à toute épreuve, revient à une accusation de « trop » aimer son propre pays, de lui attacher, en somme, plus de valeur qu'il ne mérite.

Cette remarque nous amène à nous poser une autre question, celle du rôle de l'affectivité dans les représentations.

Le rôle de l'affectivité

En effet, les représentations ne sont pas seulement une description du monde matériel, elles traduisent une opinion, une vision du monde qui porte en elle l'attrait que le sujet parlant a pour lui.

Dans les représentations observées à travers les discours analysés ici, il semble que les « objets » du réel soient classés, triés, hiérarchisés selon ce que les sujets parlant mettent en avant ou ce qu'ils rejettent. Ces derniers insistent sur certains objets du monde référent, veulent en cacher d'autres, ils les transforment, les modifient ou les parcellisent à travers une sorte d'attachement à certaines informations plutôt qu'à d'autres. C'est un peu comme si la réalité référente n'était pas, au final, si « référente », en tant que telle, c'est-à-dire en tant que monde physique. L'image de celui-ci, représentée subjectivement, semble plutôt prendre le pas sur elle.

Puisque c'est la culture qui nous intéresse de prime abord, alors nous avons porté notre attention sur les lieux où les participants au projet avaient exprimé explicitement un attachement à leur propre culture. Il y en a deux. D'abord HAJA8F exprime son amour pour ses « origines » turques. Ensuite, il y a le cas de BRJA4F, mais lui, c'est plutôt un « détachement » qu'il exprime puisqu'il dit ne pas vraiment aimer la France.

Ce constat étant fait, il ne nous apporte malheureusement aucune information permettant de pencher en faveur d'une interprétation culturaliste ou anti-culturaliste. La supposition même qu'un individu attaché à sa culture soit plus « déterminé » par elle que celui qui ne l'aimerait pas semble absurde et bien trop simpliste. Percevoir les conséquences de cela sur l'utilisation de la langue apparaît encore plus incertain.

En outre, l'affectivité intervient souvent, sans pour autant qu'elle puisse être reliée de façon certaine à une appartenance culturelle.

Dans le blog de JEJA2F, Zak, une élève italienne d'origine marocaine, découvre et reçoit avec joie le fait que la Française apprécie une chanteuse, marocaine, elle aussi. On peut supposer que l'attachement de Zak pour son pays d'origine joue dans cette interaction. Mais, d'une part, on ne peut que le supposer, Zak n'affirme rien à ce sujet, d'autre part,

on ne peut en aucun cas juger que cela soit bon ou mauvais pour l'intercompréhension. De plus, JEJA2F est française et cela ne l'empêche pas d'aimer une chanteuse marocaine elle aussi.

De la même manière, on sait que MAJA3F apprécie la chanson francophone, notamment Jacques Brel, et qu'un bon nombre de correspondants italiens, dont Maro dans le blog d'HAJA8F, vante les mérites du chanteur Vasco Rossi, sans pour autant que l'on puisse savoir quel rôle la culture peut jouer là-dedans.

En définitive, l'affectivité intervient, de façon évidente, dans les argumentations, à diverses occasions, par exemple lorsque :

- MAJA9F exprime son attachement pour Lille, sa ville de naissance ;
- JEJA2F encourage Mart à cuisiner, vivement et avec insistance, alors que celle-ci n'en exprime aucune envie particulière ;
- MAJA12F explique son intérêt pour le cinéma par toutes sortes d'émotions que les films lui procurent ;
- AMJA5F insiste par de nombreuses répétitions sur sa vie de couple ;
- plusieurs Italiens se plaignent de ne pas avoir accès au cinéma ou au théâtre parce qu'ils vivent dans un petit village qui ne propose pas ce genre d'activité.

La liste ne saurait être exhaustive, les émotions sont évoquées à maintes reprises dans nos analyses. Cette fois, cette question de l'affectivité nous amène à revenir sur un point qui figure déjà dans le bilan intermédiaire : les zones de conflit. En effet, comme nous l'avons dit, c'est dans les situations conflictuelles que les défauts d'intercompréhension, et par conséquent l'affectivité des sujets parlant concernés, apparaissent de la façon la plus évidente.

Les heurts de représentations

Un conflit est une opposition qui se présente entre deux interactants, au moins. Il peut prendre la forme de l'expression d'un profond désaccord pouvant aboutir à des propos insultants ou provoquer une rupture soudaine de la communication. Nous avons cité et détaillé, dans notre bilan intermédiaire, les zones de l'échange où ce genre d'événement est survenu, dans les blogs d'ABJA1F sur le football, d'ALJA6F sur les stéréotypes, et de PAJA11F sur la Seconde guerre mondiale.

Cependant, les désaccords et les différences de points de vue ne mènent pas toujours au conflit, lorsque les représentations se rencontrent dans les interactions. Quant à leur lien avec la culture des interactants, il est très difficile de le déterminer, nous l'avons dit dans notre bilan intermédiaire. Les conflits semblent d'ailleurs plutôt rares ; bien d'autres formes de rencontres sont possibles, il peut y avoir, par exemple, des acceptations ou des négociations fructueuses.

Très souvent, les sujets anticipent et préviennent un éventuel conflit dès leur première intervention sur un thème donné. Dans le discours, cela donne le grand nombre de précautions oratoires qu'on trouve dans plusieurs blogs, MAJA3F, HAJA8F, MAJA9F, MAJA12F et CEJA13F, même si elles ne sont pas toutes couronnées de succès comme dans le blog d'ALJA6F sur les stéréotypes. Les interactants utilisent également un grand nombre de concessions, qui jouent un rôle de « désamorçage » d'un conflit déjà initié, ou d'adoucisateurs, qui atténuent la force ou le ton d'une affirmation.

Pour exemple, on peut rappeler la façon dont HAJA8F négocie la valeur attachée au shopping avec sa correspondante pour ne pas la vexer, tout en gardant son opinion propre.

Les participants peuvent aussi, tout simplement, échanger leurs points de vue, même différents, dans une acceptation réciproque, sans que n'apparaisse aucun jugement explicite.

C'est le cas, par exemple, lorsque HAJA8F déplore l'ennui qui règne dans sa ville ou lorsque dans divers blogs, les correspondants échangent sur leur façon de vivre ou sur leurs goûts respectifs en matière de musique, de cinéma, de cuisine ou même de couleur comme dans celui de CEJA13F.

Enfin, il peut aussi y avoir connivence totale et tout simplement ouverture à l'autre, par des réactions aussi diverses qu'un encouragement, des félicitations, l'expression de la surprise ou des questions visant à en savoir plus sur un thème initié.

Dans le blog de JUJA10F, les correspondants italiens s'étonnent au sujet du style vestimentaire « manga » et posent diverses questions visant à mieux se représenter comment cette mode se traduit en France. Il y a une connivence, explicitée, entre HAJA8F et Maro sur le thème de la philosophie. Et par ailleurs, on trouve aussi l'expression d'accords au sujet de la cuisine du cinéma, du théâtre etc.

Conclusion

Nous nous étions fixée le but d'essayer de comprendre ce qu'était l'interculturalité en la cherchant dans les discours en interaction. Au final, non seulement nos observations ne nous apportent aucune réponse mais elles nous poussent à nous poser bien des questions.

Dans les représentations, la culture est bien trop difficile à identifier. Si elle influence les opinions, et sous ce couvert les discours, est-ce de par la langue, le pays ou la ville d'origine, la situation socioprofessionnelle des parents ? Or, un seul et même individu peut avoir plusieurs origines ou plusieurs « langues » ; certaines habitudes familiales singulières ou même celles du groupe d'amis pourraient tout aussi bien constituer une charge culturelle prépondérante.

Il apparaît évident que les représentations se forment à partir de l'environnement du sujet. Mais il ne serait pas satisfaisant d'assimiler la culture à l'environnement extérieur. Il faudrait pouvoir en isoler la part culturelle.

De la même manière, les stéréotypes sont loin de constituer une source hégémonique pour les opinions ou les comportements, il y a toujours des écarts, des négociations, des atténuations, selon les individus qui les prennent, plus ou moins, en charge.

Il semble que le discours en co-construction évolue au gré de l'interaction par le hasard et la nécessité des confrontations du dire, actualisé plus ou moins volontairement et consciemment par les sujets parlants. En revanche, chaque énoncé, dans sa forme et dans son fond, semble affecter, d'une manière ou d'une autre, les interactants. Ce changement d'états de connaissance, d'informations, d'émotions et de sentiments les pousse à agir

langagièrement dans un sens ou dans un autre et constitue, selon nous, le moteur de l'interaction.

Dans l'interaction, les discours qui expriment les représentations se rencontrent, s'influencent, se complètent, se corrigent, sont contradictoires ou en harmonie ; ils se co-construisent allant vers un accord ou un désaccord.

La co-construction est une adaptation réciproque à l'autre, à tous les niveaux : parallèlement, les représentations, les discours, les éléments linguistiques se répondent de par le caractère essentiellement dialogique de la communication.

La maîtrise de la langue par le sujet parlant passerait donc d'abord par une maîtrise de la dynamique, de ce va-et-vient permanent entre environnement et langue qui passe nécessairement par les sujets. Dans les discours en interaction, il y a rencontre et réponse de ces rapports. La maîtrise de la langue, en tant que maîtrise de la communication, équivaldrait à la maîtrise de la gestion de ce jeu dialogique de réponses orienté vers des buts donnés.

En résumé, en observant le cœur des représentations en contact à travers les discours, nous n'avons pas trouvé de la « culture » mais de l'affectivité. **Cela nous pousse vers un intérêt croissant vers le sujet dans son rapport avec la culture et la langue. Et nous supposons que la relation interpersonnelle prime sur l'interculturalité.**

Le regard sur cette dynamique à trois pôles, le langage, le sujet et l'environnement doit, selon nous, se faire dans tous les sens, en tenant compte des réciproques. Cela pose une kyrielle de questions qui paraissent diverses, vagues et vastes.

Qu'est-ce que la culture ? Quelle influence a-t-elle sur le sujet ? Sur la langue ? Comment l'individu l'appréhende, l'exprime ? Quels outils a-t-il pour cela ? Quel est le rôle de l'affectivité quand se créent les représentations ou quand elles s'expriment en discours par la langue ? Quel est le rôle de la perception dans la référence et dans l'expression ?

Il nous faut donc essayer de comprendre ces rapports entre culture, sujet et langue pour tenter de définir une compétence communicative qui les prenne en compte et trouver les moyens de la didactiser.

Pour cela, nous tenterons de développer, dans la deuxième partie, une réflexion théorique qui réponde à ces questions-là. D'abord, nous approfondirons les directives du CECR en

matière de compétence interculturelle, pour vérifier si elles nous donnent des indications utiles.

Ensuite, nous nous efforcerons de réfléchir à la dynamique culture-sujet-langue à la lumière de la sociologie, de la sociolinguistique et de la philosophie. Puis, nous nous centrerons sur le sujet et sur son fonctionnement en tant que sujet parlant, d'une manière qui tente de prendre en compte à la fois les côtés neurologique et psycho-cognitif de l'être humain.

DEUXIÈME PARTIE

Il n'y a pas de rapport interculturel

4 Critique de la notion d'interculturalité dans le CECR

Introduction

Notre analyse de l'interculturalité dans les interactions nous a conduits à nous poser des questions sur les rapports dynamiques entre langue, sujet et culture.

Le but de notre recherche étant de proposer des solutions didactiques pour l'enseignement des langues, il nous a semblé primordial de chercher nos premières réponses dans les instructions que reçoivent les institutions chargées de cet enseignement.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues¹ (CECR) est un document destiné à régler les objectifs de l'enseignement des langues en Europe. Publié en 2001, il s'inspire d'une synthèse de recherches et de travaux d'experts commandités par le Conseil de l'Europe dont les nombreux partenaires sont cités dans la note préliminaire.

C'est ce document que nous avons choisi de consulter en utilisant la version téléchargeable en ligne sur le site du Conseil de l'Europe :

- d'abord, parce qu'il est considéré comme une référence incontournable dans la recherche en didactique des langues. Et, dans un grand nombre d'articles², on déplore même qu'il ne soit pas appliqué partout et entièrement. Qu'il soit suivi à la lettre ou plus vaguement, c'est lui qui sert de base aux évaluations officielles comme le DELF/DALF ;
- c'est aussi parce que nous avons la volonté de nous placer du point de vue des enseignants, des praticiens qui auraient à le lire pour préparer leurs cours de langue. C'est pourquoi nous nous en tiendrons aux seuls chapitres destinés

¹ *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001, [En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf]. Consulté le 6 avril 2013.

² À titre d'exemple voir : Sébastien Langevin, Interview de Jean-Pierre Robert, Évelyne Rosen, Claus Reinhart, « S'approprier la perspective actionnelle en classe », *Le Français dans le monde* n° 379, janvier-février 2012, p22.

directement à la pratique de classe, c'est-à-dire essentiellement les chapitres 1 à 5 ;

- et ensuite, parce que, même si les noms des auteurs ne sont pas affichés en couverture et que les sources scientifiques ne sont presque jamais citées, il y a du bon à y prendre. On ne crée pas à partir de rien. Il nous sert de prétexte, de point de départ à la réflexion.

Notre objectif a été d'y observer :

- ce qui concerne la culture ; soit ce qui, dans le CECR, se trouve sous le titre d'enseignement de l'interculturalité et du plurilinguisme ;
- ce qui concerne le sujet ; nous le verrons, sur le sujet parlant, le CECR est quasiment muet, le sujet n'y est présent qu'indirectement, implicitement, notamment quand il s'agit de l'approche actionnelle ;
- et enfin, ce qui lie les deux éléments précédents dans une perspective d'enseignement de la langue ; et sur ce point-là, nous n'avons rien trouvé non plus, puisque l'un des deux éléments est manquant.

Notre travail suit donc ce plan, débutant par une analyse critique de la notion d'« interculturel » telle qu'elle est utilisée dans le CECR.

4.1 Un point sur les critiques antérieures de la notion d'interculturel dans le CECR

Il y a assez peu de textes critiques concernant le CECR ou d'autres textes du Conseil de l'Europe. Nous parlerons ici principalement de celles faites par Puren, Coste et Blanchet, Simons et Maurer. Nous évoquerons la direction prise par leurs critiques et nous renverrons à la lecture de leurs ouvrages.

Puren, dont le travail constitue une immense réflexion sur la méthodologie de l'enseignement des langues est sans doute celui qui a émis le plus de critiques sur le CECR tout au long de ses recherches. Celles-ci sont le plus souvent indirectes dans le sens où il part des recommandations européennes pour essayer de les dépasser plutôt que de les contrer. Dans un article de 2009, il affirme pourtant vigoureusement :

« J'admets parfaitement que mes analyses puissent être débattues, combattues, critiquées, infirmées ; mais en tant qu'universitaire et citoyen français, et à ce double titre fier d'une tradition critique qui me semble devoir aller de soi aussi dans mon domaine de spécialité, la didactique des langues-cultures, j'ai été véritablement sidéré et atterré que depuis sa publication en 2001 le CECRL ait pu donner lieu en France à autant de commentaires aussi religieusement respectueux – dignes des anciennes et interminables gloses médiévales sur les « textes sacrés » – et à aussi peu de remarques critiques et moins encore d'oppositions déclarées. »¹

Il dénonce dans cet article notamment le manque de cohérence et le caractère trop vague des échelles de niveaux. En ce qui concerne l'interculturel, sa démarche est plutôt de l'insérer dans une méthode d'enseignement qui se voudrait construire une perspective actionnelle en opposition avec l'approche communicative, en réfléchissant à une dimension collective dans la réalisation de la tâche² et en favorisant l'éclectisme didactique qui lui est cher³.

¹ Christian Puren, « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle », *Les Langues Modernes, APLV*, février 2009, p 23. [En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>]. Consulté le 2 juin 2014.

² Christian Puren, « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Les Langues Modernes, APLV*, janvier 2009. [En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>]. Consulté le 2 juin 2014.

³ Christian Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Paris, Didier-CREDIF, 1994.

Cette perspective que Puren nomme « co-actionnelle et co-culturelle »¹ découle d'un déplacement successif d'une orientation de la didactique des langues d'une « orientation objet », la culture en tant qu'objet tel qu'il est défini dans l'enseignement traditionnel, vers une « orientation sujet », où les apprenants s'approprieraient et créeraient ensemble l'action conjointe co-culturelle.

C'est en approfondissant un intérêt pédagogique pour l'action et la tâche auquel il fait correspondre un « agir social » qu'il propose de dépasser le domaine de l'interculturalité. Agir ensemble devient ainsi la finalité de l'enseignement des langues.

En 2010, Coste et Blanchet² publiaient un recueil de textes critiques sur la notion d'interculturalité que nous intégrons ici comme critique indirecte du CECR. Dans leur introduction, les auteurs n'y prônent pas un abandon pur et simple de ce concept en didactique, mais ils dénoncent son idéalisation en tant que solution miraculeuse à l'entente « harmonieuse » entre les individus. Ils dénoncent aussi le danger d'une vision cristallisée de la culture, stéréotypée, mettant ainsi un frein à la créativité qui pourrait exister dans une relation interculturelle co-construite. Ils insistent sur le besoin d'intégrer le caractère dynamique de l'action, de considérer que l'interaction est une co-construction réalisée par des acteurs sociaux. En ce sens, ils sont en accord avec la vision anthropologique de la notion d'interculturalité dont nous avons parlé plus haut.

Simons³, lui, dénonce surtout le fait que le CECR, qui se défend pourtant explicitement d'être prescriptif, impose paradoxalement avec force une conception intuitive de l'apprentissage des langues, conception qu'il juge limitée.

En 2011, Maurer⁴ consacre un ouvrage à une critique de la politique linguistique du Conseil de l'Europe. Dans cet essai, il propose de considérer les effets négatifs d'une

¹ Christian Puren, « Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères : l'exemple de la problématique interculturelle », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays et Francine Thyryon, (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, EME, 2006, p 37.

² Philippe Blanchet, Daniel Coste, (dir), *Regards critiques sur la notion d'interculturalité, Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan, 2010.

³ Germain Simons, « Le cadre mange-t-il la peinture ?, Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe », *Puzzle*, Bulletin n°29, CIFEN, ULG, mars 2011, p 4-17.

⁴ Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme nouvelle idéologie dominante*, Paris, Édition des Archives contemporaines, 2011.

éducation plurilingue et interculturelle qui, imposée de manière non démocratique sous prétexte de valeurs humanistes à défendre :

- prendrait le pas sur les questions de langue même et de ce fait diminuerait les compétences linguistiques et communicatives, reprenant l'expression de Michéa « *enseignement de l'ignorance* » ;
- serait fondée sur une idéologie libérale de marchandisation et d'échanges de travailleurs, et, en toute cohérence aurait pour but de « *marchandiser* » l'enseignement des langues lui-même¹ ;
- et finalement, jouerait un « *rôle de distracteur* » pour masquer un réel désintérêt envers l'enseignement des langues, que l'on observe sur le terrain.

Maurer reprend à son compte une critique des savoir-être en citant Porcher, qui, dans un blog de l'ASDIFLE (archives désormais inaccessibles consultées le 05/09/12) défend l'idée que personne, pas même l'enseignant de langues, ne peut prétendre dicter « *la manière juste d'être* »². Si c'était le cas, une éducation interculturelle pourrait s'apparenter à de la « *propagande* »³, sans que soit posée la question de la liberté des apprenants en tant que citoyens acteurs de leur société.

A titre d'information, nous évoquons le fait que l'ouvrage de Maurer a suscité quelques réactions. Celle de Frath⁴ souscrit aux arguments de Maurer pour déplorer que la diversité

¹ C'est aussi l'avis de Louis Porcher in Éric Delamotte, *Le commerce des langues*, Paris, Didier, 1999, p144 : « *Si les langues sont devenues des biens marchands, et si les institutions se trouvent devant l'obligation de s'adapter à cette situation sans retour, il est indispensable de définir avec une précision opératoire ce que sont les spécificités de ces biens. Pour l'instant tout le monde est passé devant cette question sans même la regarder. Les uns disent que c'est une erreur gravissime et que les langues sont un bien en soi, irréductibles à toute marchandisation. Cela évite de s'interroger et conduit à s'enfermer dans un dogmatisme de l'immobilité. Les autres, emportés par le vent de la mode, avancent que les langues sont une marchandise comme les autres et qu'un bon vendeur de locomotives serait le mieux placé pour les vendre puisqu'il y aurait des lois de la vente et des spécialistes qui les connaissent.* ».

² Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme nouvelle idéologie dominante*, Paris, Édition des Archives contemporaines, 2011, p 148.

³ *Op. cit.*, p 97.

⁴ Pierre Frath, « 'Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante' de Bruno Maurer, compte-rendu de lecture par Pierre Frath », *Les Langues Modernes* n°1/2012, *Évaluer avec le CECRL*. [En ligne : http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.res-per-nomen.org%2Frespernomen%2Fpubs%2FCR%2FCR14-LM-Maurer.doc&ei=v5ySUcbuCZG7hAelv4GwCw&usg=AFQjCNEJHyiZyi2_CTIGnb0YMJ_MabWAdg&sig2=nlKnhOk9gkLLKcs4BQAUrg&bvm=bv.46471029,d.ZG4]. Consulté le 14 mai 2013.

linguistique soit mise en danger par le « tout-anglais ». Celle de Puren¹ souligne surtout l'absence de débats ouverts et la baisse des exigences envers les compétences linguistiques. Ces deux dernières vont dans le même sens. En revanche, celle de Forlot², spécialiste de la question de l'interculturalité, y porte une critique très vive. Il estime que les arguments de Maurer, au sujet de la disparition de l'enseignement des langues au profit d'un enseignement plus appauvri des langues et cultures, ne sont pas fondés.

Dans ce chapitre, nos critiques découlent de celles que Maurer fait des textes européens. En effet, le CECR est, en quelque sorte, la conséquence de l'orientation politique prise dans ces textes. Il pose, selon nous, les mêmes problèmes éthiques. Nous soulignons également avec Maurer et Puren que cela n'a pas été fait de manière démocratique, même nous n'approfondirons pas ce débat.

En lisant le CECR, il nous est apparu clairement que son objectif était d'utiliser l'enseignement des langues pour forger des citoyens européens « modèles » capables de travailler « *harmonieusement* » ensemble. Or, forger des citoyens « modèles » implique d'agir sur des comportements. Ce qui signifie que n'est pris en compte que le cas de figure où la culture, à travers la langue, peut agir sur le sujet ; la réciproque n'est, en effet, jamais évoquée.

Dans la suite de ce chapitre, nous ferons souvent référence ou nous reprendrons implicitement plusieurs des reproches évoqués plus haut.

4.2 L'interculturel, une volonté politique de modelage d'une citoyenneté tolérante et coopérative

Le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues part de l'identification d'un problème et de ses CAUSES.

¹ Christian Puren, « COMPTE RENDU DE LECTURE... MAURER Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p. ... ET DE RELECTURES PERSONNELLES », janvier 2012. [En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/>]. Consulté le 2 juin 2014.

² Gilles Forlot, « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible », *Langage et société*, n°140, juin 2012.

E1 « Vous constaterez que le Conseil a pour souci **d'améliorer la communication entre Européens** de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite **la mobilité et les échanges** et, ce faisant, favorise la **compréhension réciproque** et renforce la **coopération**. »¹

Dès les premières pages et les premières lignes, le Conseil de l'Europe donne à ce texte une orientation politique clairement affichée. Il s'agirait d'apporter des solutions politiques à des « problèmes » spécifiques à l'Europe et identifiés par le Conseil de l'Europe, grâce à un texte sur l'enseignement des langues. Ces « problèmes » auraient deux causes bien définies :

- une faiblesse dans le domaine (vaste et pourtant non défini) de la communication (E1, E4, E5, E7, E8) ;
- la xénophobie, l'intolérance et donc l'incompréhension entre ses membres (E2) :

E2 « Le Premier Sommet des Chefs d'État (8-9 octobre 1993) a mis un accent tout particulier sur cet objectif en **identifiant la xénophobie et les réactions ultranationalistes brutales non seulement comme l'obstacle principal de la mobilité et de l'intégration européennes** mais également comme la menace la plus grave à la **stabilité européenne** et au bon fonctionnement de la démocratie. »²

Il s'agit ensuite d'en déterminer les CONSÉQUENCES, considérées comme néfastes à la société. Cette fermeture d'esprit serait une menace à :

- la mobilité (E1, E2, E3, E8). Mais laquelle ? S'agit-il de séjours touristiques courts ou de migrations de longue durée ? Une formation interculturelle et plurilingue permettrait aux citoyens de se sentir culturellement européens et unis, de voyager plus souvent ou de s'installer dans un autre pays que le leur ? Cette mobilité serait mise au service de :
- la coopération (E1, E3, E8) et des échanges (E1, E8)...

E3 « Outiller tous les **Européens** pour les défis de l'intensification de **la mobilité** internationale et d'une **coopération** plus étroite les uns avec les autres et **ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie** »³

¹ *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001, p 4. Dans ce chapitre, plusieurs passages, extraits du CECR, seront soulignés ou mis en gras par nous.

² *Op.cit.*, p10.

³ *Ibid.*, p10.

...voici donc les deux grands domaines auxquels ces politiques linguistiques sont censées profiter : l'éducation et l'économie (à ce sujet nous renvoyons à la critique de Maurer cité plus haut) ;

- la diversité (E4, E7, E9) :

E4 « ...le riche patrimoine que représente la **diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune** précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, **devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques** ». ¹

- la démocratie (E2) ;
- l'intégration (E2, E5) (de qui ?) :

E5 « faire en sorte, autant que faire se peut, que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d'acquérir une des langues des autres États membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays) et une aptitude à utiliser lesdites langues telle qu'elle leur permette de satisfaire leurs besoins de communication et plus particulièrement

– de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays à y faire face » ² ;

- la stabilité (E2), l'unité (E6) :

E6 « Le **Cadre européen commun de référence** concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les **Recommandations** R (82) et R (98) 6 du Comité des Ministres : « parvenir à une plus grande **unité** parmi ses membres » et atteindre ce but « par l'adoption d'une **démarche commune dans le domaine culturel** » ». ³

Les SOLUTIONS proposées seraient alors de viser le développement de l'intercompréhension (E1, E4, E7, E8), le respect mutuel (E7), la tolérance (E7), et les connaissances des langues et cultures étrangères (E8, E5, E9) :

E7 « – promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace » ⁴

¹ *Ibid.*, p 10.

² *Ibid.*, p 10.

³ *Ibid.*., p 9.

⁴ *Ibid.*, p10.

Et le moyen développé pour obtenir cela, serait l'exploitation de l'enseignement des langues. Autrement dit, une politique commune dans ce domaine permettrait de faire naître (renaître ?), dans les esprits, une unité européenne et donc, par la même occasion, de résoudre les conflits sociaux, notamment ceux attribués à la présence d'immigrés.

E8 « ... c'est seulement par une **meilleure connaissance des langues vivantes européennes** que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges **entre Européens** de langue maternelle différente et, partant, à favoriser **la mobilité**, la compréhension réciproque et la **coopération en Europe** et à **éliminer les préjugés et la discrimination** »¹

E9 « ... entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle **en Europe** par **une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales**, y compris les moins largement enseignées »²

Avant de conclure, nous souhaitons attirer l'attention sur un paradoxe : cet appel à l'ouverture d'esprit et cette dénonciation de la xénophobie et du racisme n'apparaissent valables que pour l'Europe et les Européens (E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E11 et E12). Il n'est pas fait mention d'autres cultures, sauf pour les intégrer à la culture européenne, leur servir de médiateur avec la culture européenne ou pour leur faire comprendre la culture européenne. Toutes ces mesures ne sont valables que pour « tous les Européens » dans un cadre européen, et ce pour toute la vie, sous peine de « marginalisation » :

E10 « – éviter les dangers qui pourraient provenir de la **marginalisation** de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une **Europe interactive**. »³

Les politiques linguistiques doivent donc :

E11 « – répondre aux besoins d'une **Europe multilingue et multiculturelle** en développant sensiblement la capacité **des Européens** à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles ; il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents »⁴.

Pour cela, l'Europe devrait se doter d'un système éducatif capable d'uniformiser les cultures d'apprentissages et d'homogénéiser les institutions :

¹ *Ibid.*, p 10.

² *Ibid.*, p 10.

³ *Ibid.*, p 10.

⁴ *Ibid.*, p 10.

E12 « Le *Cadre européen commun de référence* est conçu pour que soient surmontées **les difficultés de communication** rencontrées par les professionnels de langues vivantes et **qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs** »¹

Pourtant, il nous paraît contradictoire de prôner l'ouverture dans la fermeture. Le Conseil de l'Europe s'attribue la tâche de défendre à la fois la diversité et l'unité mais ces objectifs, politiques, sont expliqués en quelques pages seulement. Ils mériteraient sans doute d'être approfondis. Les rapports, supposés de cause à effet, entre xénophobie et apprentissage d'une langue, ou par exemple, entre communication et mobilité, ne sont pas développés. Tous ces termes sont présentés comme ayant objectivement des liens évidents entre eux, or, la plupart relève du domaine axiologique et de la subjectivité. Il faudrait, à notre avis, expliciter ces liens et débattre de leur complexité.

Sans cela, il semble que la langue soit vue, implicitement, comme ayant le pouvoir d'homogénéiser des citoyens, de les rendre culturellement conformes à certaines exigences politiques et économiques sans jamais évoquer la liberté de chacun à, dans certains cas, ne pas vouloir « coopérer » ou « être mobile ».

Quant à la xénophobie, il nous paraît simpliste de penser qu'elle est, à elle seule, un frein à la mobilité ou la coopération. Et il nous paraît illusoire de penser qu'elle puisse disparaître un jour des sociétés humaines, spécifiquement du fait de l'enseignement des langues.

Pour mieux comprendre, nous nous sommes donc intéressés à la compétence interculturelle et à la compétence plurilingue, qui découlent de ces objectifs.

4.3 La compétence interculturelle, une compétence comportementale plutôt que linguistique

4.3.1 Qu'est-ce l'interculturalité selon le CECR ?

Le CECR part du constat irréfragable que la langue et l'environnement qui constitue son espace de fonctionnement et de référence sont inextricablement liés.

¹ Ibid., p 9.

« Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont pas, bien entendu, seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. Les connaissances académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique, les connaissances académiques ou empiriques d'un domaine professionnel sont évidemment d'importance dans la réception et la compréhension de textes en langue étrangère relevant des domaines en question. Mais les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. »¹

La langue, de par son rôle dans la communication humaine, est la concrétisation d'un rapport d'action entre des hommes, des « choses » et des états de « choses » du monde. On sait, depuis Saussure, que la langue est sociale. La sociolinguistique étudie ce rapport d'influence entre langue et société en donnant une large importance aux « représentations » et à leur émergence dans la langue. Une fois ce constat fait, le CECR dit admettre alors :

« [...] que toute connaissance nouvelle ne vient pas seulement s'adjoindre à des connaissances préexistantes mais, d'une part, dépend pour son intégration de la nature, de la richesse et de la structuration de ces dernières et, d'autre part, contribue comme en retour à les modifier et à les restructurer, ne serait-ce que localement, alors il va de soi que les savoirs dont dispose l'individu intéressent directement l'apprentissage d'une langue. Dans de nombreux cas, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage présupposent que cette connaissance du monde existe. Toutefois, dans certains contextes (expériences d'immersion, scolarisation ou poursuite d'études universitaires en langue autre que maternelle), il y a enrichissement simultané et articulé de connaissances linguistiques et de connaissances autres. Les relations entre savoirs et compétence à communiquer demandent qu'on les considère attentivement. »²

Ce qui lui permettrait d'introduire, au cœur de l'enseignement des langues étrangères, ces fameuses connaissances « autres », dont le rôle dans la maîtrise de la langue n'est pas explicite, mais qui sont décrites au chapitre 5. C'est seulement dans la courte introduction de ce chapitre, traitant de ces compétences dites « générales », que l'on trouve un

¹ *Ibid.*, p 16.

² *Ibid.*, p 16.

glissement de ce rapport entre langue et environnement extérieur vers ce qui se passe à l'intérieur de l'individu.

« Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, il peut être utile de distinguer celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue des compétences linguistiques proprement dites. »¹

Les « *compétences humaines* » citées ici correspondent sans doute au résultat de « *l'enrichissement simultané* » cité plus haut, créé par l'expérience de la vie en société, les expériences de rapport au monde d'un individu contribuant en effet à forger son comportement.

Cependant, on peut dès à présent déplorer qu'il ne soit pas précisé comment « compétences autres » et « compétences linguistiques » s'articulent. On ne sait pas ce que l'apprenant peut en faire linguistiquement. Le CECR souhaite les « distinguer » et il ne les reliera pas. En effet, jamais les auteurs n'explicitent aucun rapport entre les deux.

Voyons comment la compétence interculturelle apparaît comme la capacité d'articulation entre diverses compétences générales qui sont décrites en termes de savoir, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-apprendre.

4.3.2 Des savoirs

Il s'agit des savoirs généraux nécessaires, c'est irréfutable. Le langage a d'abord une fonction référentielle ; le sujet parlant doit avoir une idée de l'existence matérielle ou idéale de ce dont il parle. La célèbre hypothèse Sapir-Whorf nous montre que les langues informent les individus sur le « découpage » de la réalité. Le sujet parlant a besoin de connaissances encyclopédiques du monde qui sont *a priori* des connaissances objectives.

Selon le CECR, ces connaissances doivent concerner des contextes situationnels qui sont présentés, dans un tableau², dans lequel ils sont divisés en quatre domaines : personnel, public, professionnel et éducationnel.

Cependant, selon nous, cette liste invite au stéréotypage. En effet, elle contient des éléments qui ne peuvent se résumer à des savoirs à acquérir. Par exemple, que faire

¹ *Ibid.*, p 82.

² *Ibid.*, p 43. Tableau reproduit en annexe VI, p 189.

d'éléments comme « *campagne* » et « *littoral* », « *amis* » et « *connaissances* », « *machines de bureau* », « *s'habiller* » et « *se déshabiller* », « *se laver* », « *conflits sociaux* » etc. Y a-t-il une manière française ou européenne de les concevoir ? N'y a-t-il pas des différences non seulement entre les pays mais aussi des différences individuelles qui pourraient très bien annuler les différences culturelles ? Dans quelle mesure peut-on considérer la catégorie « *ameublement* » comme objectivement culturelle ? La réalité semble beaucoup plus complexe que ce que cette liste pourrait prétendre. Nous émettons un doute sur ce qui pourrait être vraiment objectivable. Le CECR ne nuance pas, n'explique pas ce qu'il est possible d'en faire, comment utiliser ces savoirs sans les stéréotyper, ni comment les articuler avec les savoirs linguistiques ?

Ensuite, des savoirs socioculturels sont mis en exergue. Ces relations à conscientiser concernent les connaissances des « objets » non seulement du monde référent mais plus particulièrement de la culture « référente » et de la manière dont les européens la « vivaient » ; elle y est décrite dans une sorte de vie quotidienne moyenne. Il s'agit de connaître plus particulièrement, selon les auteurs du CECR, les « *traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture* »¹, censés être des universaux culturels européens. Les thèmes, qui doivent être traités en classe, sont : la « *vie quotidienne* », les « *conditions de vie* », les « *relations interpersonnelles* », les « *valeurs, croyances et comportements* », le « *langage du corps* », les règles de « *savoir-vivre* », les « *comportements rituels* »².

Prenons pour exemple les relations interpersonnelles. Une relation interpersonnelle est une relation qui se construit, qui ne peut être posée, répertoriée. Langagièrement, elle est un processus complexe de choix des locuteurs qui essaient, de telle ou telle façon, de provoquer ou d'éviter un conflit, de séduire, prendre de la distance etc. Elle dépend de situations et d'intentions particulières. En outre, malgré son titre, la liste proposée expose non pas des rapports interpersonnels (qu'il est d'ailleurs impossible de lister) mais des attitudes vis-à-vis d'institutions ou de groupes d'individus : « *Les relations avec la police* », « *les relations entre les sexes* », « *les relations entre générations* »³. Tout cela n'existe pourtant pas de manière unique et figée, une même personne peut avoir une

¹ *Ibid.*, p 82.

² *Ibid.*, p 82-83.

³ *Ibid.*, p 83.

certaine relation interpersonnelle avec un policier particulier dans une situation particulière, mais en avoir une tout autre dans une autre situation. Choisir une seule attitude à adopter et l'enseigner serait abusif. Selon nous, les attitudes, nous le verrons plus loin avec les savoir-être, ne doivent pas faire partie des objectifs de l'enseignement des langues.

On pourrait considérer que ces connaissances générales et ces savoirs socioculturels correspondent à ce que Porcher a appelé des « *universels- singuliers* »¹, dont nous avons déjà parlé plus haut. Cependant, on ne saisit pas ici de mouvement vers leur singularité. Les « *contextes externes d'usage* », selon le titre du tableau, ne sont pas présentés comme correspondant à des représentations sociales qui peuvent varier avec le temps, avec les sujets, avec la situation.

Les auteurs expliquent d'ailleurs ainsi à quoi correspond, pour eux, la prise de conscience interculturelle :

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. »²

Mais de quoi exactement s'agit-il de prendre conscience ? Selon nous, si la prise de conscience interculturelle existe, elle ne peut être l'affaire d'une réalité ou d'une vérité de fait stable et invariable, ni celle de deux réalités bien définies qui correspondraient à la langue-culture « 1 » et à la langue-culture « 2 ». Il en découle une vision trop simpliste et trop stéréotypée des sociétés humaines, ce qui, vis-à-vis de la lutte contre la xénophobie que le CECR affiche, apparaît par ailleurs comme contre-productif.

¹ Louis PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, Langues Vivantes Français Langue Étrangère, 2004, p115.

² *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001, p 83.

4.3.3 Des savoir-faire

Au chapitre 2, une analogie est faite entre apprentissage de la conduite automobile et apprentissage des langues. Il s'agit du développement, bien connu en pédagogie, d'automatismes c'est-à-dire, selon la définition du *Trésor de la Langue Française*, d'un acte à caractère machinal « *exécuté sans la participation directe de la volonté ou de l'intelligence* »¹.

« Une fois la maîtrise atteinte, on attendra du conducteur ou de la conductrice une manière d'être marquant l'aisance et la confiance en soi, sauf à inquiéter les passagers ou les autres automobilistes. Il est clair que l'analogie avec certaines » dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie (par exemple, la prononciation ou certaines parties de la grammaire telle que la conjugaison des verbes). »²

La référence à une action langagière se limite à cet exemple grammatical. Le paragraphe renvoie au chapitre 5.1.2 où les savoir-faire sont développés. Au premier abord, le lecteur ne comprend pas très bien la différence entre les savoir-faire (nommés aptitudes) et les savoir-être (qui seront nommés attitudes). Puis, il comprend que les savoir-faire sont des aptitudes à développer pour rendre possible des comportements comme :

« [...] les aptitudes sociales : la capacité de se conduire selon **les principes énoncés en 5.1.1.2.** ci-dessus et **les usages en vigueur** (le savoir-vivre) dans la mesure où cela est considéré convenable, notamment pour des étrangers »³

Il s'agit bien, comme nous l'avions supposé au sujet des savoirs, d'enseigner aux apprenants des attitudes en s'assurant qu'ils sont bien aptes à se conduire en société selon les points énumérés, considérés comme des « *principes* » et des « *usages en vigueur* ». La section 5.1.1.2, dont il est question ici, est la partie qui traite des savoirs socioculturels dont nous avons parlé plus haut. Nous pouvons alors faire les mêmes remarques ; nous nous demandons s'il est pertinent, dans un cours de langue, de donner des leçons de savoir-vivre.

Voyons plus en détail les « *usages en vigueur* » énumérés, plus loin, il est question d'autres aptitudes :

¹ « Automatisme », in *Trésor de la Langue Française informatisé*, [En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/automatisme>]. Consulté le 16 juin 2013.

² *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001, p 17.

³ *Op. cit.*, p 84.

« – les aptitudes de la vie quotidienne : la capacité de mener à bien efficacement les actes courants de la vie quotidienne (faire sa toilette, s’habiller, marcher, faire la cuisine, manger, etc.) ; l’entretien et la réparation de l’équipement ménager, etc.

– les aptitudes techniques et professionnelles : la capacité d’effectuer les actions mentales et physiques spécialisées exigées pour remplir les devoirs de sa tâche (salarié et travailleur indépendant)

– les aptitudes propres aux loisirs : la capacité d’effectuer efficacement les actes requis par des activités de loisirs, par exemple :

- les arts (peinture, sculpture, musique, etc.)

- l’artisanat et le bricolage (tricot, broderie, tissage, vannerie, menuiserie, etc.)

- les sports (sports d’équipe, athlétisme, course à pieds, escalade, natation, etc.)

- les passe-temps (photographie, jardinage, etc.). »¹

Comment imaginer un cours de langue où l’on détaillerait l’art du tricot, un cours de langue dans lequel on apprendrait à se laver à la française ? Notons que, dans cette partie, il n’est jamais établi de lien avec les activités langagières. Il est ensuite précisé que :

« Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent

– la capacité d’établir une relation entre la culture d’origine et la culture étrangère

– la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d’utiliser des **stratégies** variées pour établir le contact avec des gens d’une autre culture

– la capacité de jouer le rôle d’intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels

– la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. »²

Nous retrouvons ici la compétence de médiation et la lutte contre les stéréotypes. Mais si on poursuit le raisonnement, alors, pour savoir parler français, l’apprenant devra être conscient des différences entre la broderie française et celle de sa culture d’origine, être capable d’établir le contact avec un brodeur français, être capable d’expliquer la broderie française à un brodeur étranger non expérimenté, et ne pas juger superficiellement un natif à sa façon de broder ?

¹ *Ibid.*, p 84.

² *Ibid.*, p 84.

Comme pour les savoirs, ce que nous pointons, c'est le flou par rapport à la façon de traiter tous ces points en classe de langue. Dans la mesure où on se situe dans le domaine des représentations subjectives, d'actions et de comportements dont le choix est personnel, nous pensons qu'il y a un risque de tomber dans un enseignement moral et prescriptif.

4.3.4 Des savoir-être

« Les savoir-être (voir 5.1.3), sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. »¹

Notre première remarque concerne le fait qu'il s'agit clairement de caractéristiques constitutives de la personne même (« *traits* », *caractère* »). Néanmoins, ces savoir-être sont présentés comme objectifs pédagogiques, c'est-à-dire enseignables et à enseigner comme manière dont l'individu aborde l'action (« *dispositions* », « *dispositifs d'attitudes* »).

Cela nous paraît éminemment antithétique, pourtant une justification est donnée : ces caractéristiques seraient modulables (« *pas [...] des attributs permanents* », « *sujets à variation* »).

Ces savoir-être sont également posés comme étant en rapport direct avec la culture, puisque les modifications surviendraient par « *acculturation* ». Mais s'agit-il d'attitudes que l'individu « déciderait » d'avoir ou qu'il serait « serait déterminé à » avoir ? Là réside, à notre avis, une nouvelle ambiguïté du CECR. Qui prend la décision de l'acculturation ?

S'il s'agit de modifier des comportements dans le sens d'un certain citoyen modèle, le Conseil de l'Europe a tout intérêt à les considérer comme modulables et ces manières d'être peuvent l'être sans doute, mais par la volonté de qui ? Le professeur (ou l'institution qui l'emploie) détiendrait donc la manière « juste » de se comporter ou de « parler juste » ? On sort ici de la norme linguistique (point de repère de l'apprentissage

¹ *Ibid.*, p 17.

d'une langue) pour entrer sur le terrain de la norme éthique, comportementale, c'est-à-dire un terrain essentiellement privé.

Une éducation démocratique peut-elle prétendre à cela ? Galisson et Puren¹ font allusion à la méfiance de certains États plus ou moins totalitaires qui considèrent les cultures étrangères comme dangereuses de par leur différence. Ces États-là suppriment, dans leur système éducatif toute référence à certaines cultures étrangères, pour prévenir de toute acculturation. Ne serait-ce pas aussi totalitaire de l'imposer ? Celle-ci n'est, bien sûr, pas explicitement prescrite, pourtant elle est présentée comme nécessaire à l'apprentissage.

La suite confirme cette ambiguïté :

« Il est à noter que ces traits de personnalité, ces manières d'être, ces dispositions, se trouvent souvent pris en compte dans les considérations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. C'est en cela aussi que, même si ils constituent un ensemble difficile à cerner et à désigner, ils doivent trouver leur place dans un Cadre de référence. D'autant plus si on les catégorise comme relevant des compétences générales individuelles et donc comme, d'une part, constitutifs aussi des capacités de **l'acteur social** et comme, d'autre part, **acquérables ou modifiables** dans l'usage et l'apprentissage mêmes (par exemple, d'une ou de plusieurs langues), **la formation à ces manières d'être peut devenir un objectif**. Comme le constat en est fréquent, les savoir-être se trouvent **culturellement inscrits** et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures : **telle manière d'être** que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité. »²

C'est bien l'acteur social qui est visé, mais un acteur social idéal, considéré en dehors des singularités éventuelles, d'un individu, d'un acteur social ou d'un sujet parlant. Les comportements individuels sont perçus comme dépendant de l'apprentissage des langues sans que ce lien soit explicité, sans que le passage par l'individu soit pris en compte. En effet, il n'y a aucune allusion au comportement verbal qui intéresse pourtant le professeur de langue.

Cette conception de lien de cause à effet entre langues et comportements est confirmée au chapitre 5 :

¹ Robert Galisson, Christian Puren, *La Formation en question*, Liège, Clé International Didactique des langues étrangères, 1999, p 97.

² *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001, p 17.

« L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. »¹

Nous ne remettons pas cela en question, une personne introvertie et une personne extravertie ne se comportent pas de la même manière dans la même situation. Chaque personnalité, tout comme les autres facteurs cités, donne une orientation aux discours de l'individu. Mais ces traits de personnalité ne constituent pas, encore une fois, des objectifs pédagogiques, quelqu'un de « *spontané* » ne parle pas mieux français que s'il était « *retenu* » ou vice-versa. Notre remarque est valable, selon nous, pour tous les traits de caractère énumérés dans le CECR, que nous avons reproduits ci-dessous.

« Cela recouvre :

1. les attitudes, telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes
 - d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations
 - de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels
 - de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles
2. les motivations
 - internes/externes
 - instrumentales/intégratives
 - désir de communiquer, besoin humain de communiquer
3. les valeurs comme, par exemple, l'éthique et la morale
4. les croyances, par exemple religieuses, idéologiques, philosophiques
5. les styles cognitifs (convergent/divergent ; holistique/analytique/synthétique)
6. les traits de la personnalité, par exemple :
 - silencieux/bavard
 - entreprenant/timide
 - introverti/extraverti
 - pro actif/réactif

¹ *Op. cit.*, p 84.

- sens de la culpabilité ou pas
- (absence de) peur ou embarras
- rigide/souple
- ouverture/étroitesse d’esprit
- spontané/retenu
- intelligent ou pas
- soigneux/négligent
- bonne mémoire ou pas
- industrieux/paresseux
- ambitieux ou pas
- conscient de soi ou pas
- confiant en soi ou pas
- (in)dépendant
- degré d’amour-propre
- etc. »¹

La question que l’on se pose alors est la suivante : qu’attend-on de l’enseignant, une fois qu’il sait que son apprenant est « *bavard* » ou « *silencieux* », « *optimiste* » ou « *pessimiste* »... ? Si les caractéristiques personnelles concernent un style cognitif, l’enseignant peut effectivement s’adapter à l’apprenant par une pédagogie différenciée ou autres techniques pédagogiques ? Mais, cette liste va au-delà, elle suppose qu’il existe une certaine façon d’être pour parler, par exemple, le français. Ne peut-on pas imaginer d’être différent en français ? Le « *rigide* » doit-il devenir « *souple* » ? On ne comprend pas très bien ce que l’on peut faire avec tout ça, linguistiquement. Il s’agit pourtant bien d’une formation à des « *manières d’être* »². Est-ce que l’apprenant de français doit devenir « *confiant en soi* », « *rigide* », « *indépendant* » ? Pour apprendre le français doit-on devenir « *industrieux* » ou « *paresseux* » ? Que faire de celui qui est « *intelligent ou pas* »³ ? Le risque est, encore ici, de tomber dans la facilité des stéréotypes.

¹ *Ibid.*, p 84-85.

² *Ibid.*, p 17.

³ *Ibid.*, p 85.

Pour répondre, ou ne pas répondre, à toutes ces questions, le CECR lui-même prend des précautions :

« Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur **capacité d'apprendre**. **Beaucoup** considèrent que le développement d'une « personnalité interculturelle » formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important. Des questions se posent, de type éthique et pédagogique, telles que :

- Dans quelle mesure le développement de la personnalité peut-il être un objectif éducatif explicite ?
- Comment réconcilier le relativisme culturel avec l'intégrité morale et éthique ?
- Quels traits de la personnalité a. facilitent, b. entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde ?
- Comment aider les apprenants à exploiter leurs forces et à surmonter leurs faiblesses ?
- Comment réconcilier la diversité des personnalités avec les contraintes que subissent et qu'imposent les systèmes éducatifs ? »¹

Cet extrait commence par deux justifications. Il est affirmé qu'il y a bien un comportement à acquérir, des qualités, parmi celles énumérées, à développer plus que d'autres (lesquelles ?) pour acquérir une « *personnalité interculturelle* » qui, en outre, servirait à mieux apprendre. Mais on ne précise pas comment. Et il est affirmé que « *beaucoup* » pensent que cette personnalité doit figurer parmi les objectifs éducatifs. Mais on ne sait pas très bien qui sont ces « *beaucoup* ».

Puis, un bémol est apporté, le CECR reconnaît dans la dernière question qu'il peut y avoir une tension opposée entre les besoins des apprenants et la volonté des institutions. Malheureusement, pour toute réponse, il n'y a que le texte suivant, présenté dans un encadré qui, comme beaucoup d'autres tout au long du CECR, renvoie à la responsabilité des enseignants.

« Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas

- les caractéristiques personnelles, s'il y en a, que les apprenants auront besoin de développer, ou devront développer, ou seront encouragés à développer, ou dont ils devront disposer ou dont ils auront à faire preuve

¹ *Ibid.*, p 85.

– comment, le cas échéant, les caractéristiques de l'apprenant seront prises en compte et selon quelles dispositions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la langue. »¹

Le CECR évoquera, une fois encore, les problèmes éthiques et pédagogiques que cela peut poser au chapitre 6 :

« Les traits de la personnalité, les motivations, les attitudes, les croyances, etc., de l'apprenant (voir 5.1.3) peuvent être :

laissés de côté comme ne regardant que l'apprenant

pris en considération dans la planification et le suivi du processus d'apprentissage

traités comme un objectif du programme d'apprentissage. »²

On peut alors se demander à quoi servent toutes les recommandations précédentes si c'est pour finir par laisser un libre choix aux enseignants ? C'est peut-être l'aveu que les auteurs sont conscients de la difficulté de ce qui est demandé.

4.3.5 Des savoir-apprendre

« Les savoir-apprendre (voir 5.1.4) mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. »³

Les savoir-apprendre que l'on aurait pu comprendre pédagogiquement comme l'acquisition de méthodes de travail utiles à l'apprentissage sont utilisés ici pour justifier pédagogiquement les savoir-être sans différencier les comportements d'apprentissages et les comportements qui concernent la vie privée et les choix personnels :

« – *savoir-être* : par exemple une disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans la communication en face à face, de manière à se donner des occasions de prise de parole, à provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur, à demander à ce dernier des reformulations facilitantes, etc. ; par exemple aussi des qualités d'écoute, d'attention à ce que dit l'autre, de conscience éveillée aux possibilités de malentendu culturel dans la relation avec l'autre »⁴

¹ Ibid., p 85.

² Ibid., p 114.

³ Ibid., p 17.

⁴ Ibid., p 17.

Il nous semble qu'il y a ici assimilation entre connaissances et convictions, confusion entre découverte, ouverture à l'autre et apprentissage ; on retrouve cette confusion dans les deux catégories suivantes :

« 5.1.4.1 Conscience de la langue et de la communication

La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme **la menace** d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et « naturel ». »¹

« 5.1.4.4 Aptitudes (à la découverte) heuristiques

C'est la capacité de l'apprenant

– à s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire, etc.) et de mobiliser ses autres compétences (par exemple par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation, etc.) pour la situation d'apprentissage donnée »²

4.3.6 Vers des objectifs comportementaux ?

Dans tous les cas, des savoirs aux savoir-apprendre, l'accent est mis sur des attitudes et des comportements.

La réalité s'y trouve catégorisée, fixée ; elle est, selon nous, définie un peu trop rapidement, et elle s'en trouve simplifiée. Il n'est ainsi plus vraiment besoin de la comprendre. La communication perd alors de son utilité, car c'est elle qui, selon nous, permet de donner du sens aux faits et aux actes. Parce qu'elle permet la négociation du sens de cette réalité.

Un bon exemple de cette mise en relation entre usage de la langue et comportements se trouve dans la compétence sociolinguistique que le CECR hérite directement de la méthode communicative. La section « 5.2.2 » choisit cinq domaines tirés du *Niveau Seuil* sous la forme d'actes de langage accompagnés de différentes façons de les exprimer.

« – marqueurs des relations sociales (5.2.2.1)

¹ *Ibid.*, p 85.

² *Ibid.*, p 86.

- règles de politesse (5.2.2.2)
- expressions de la sagesse populaire (5.2.2.3)
- différences de registre (5.2.2.4)
- dialecte et accent (5.2.2.5) ; »¹

Malheureusement, les compétences générales, exposées plus haut, ne sont jamais reliées, dans le CECR, à aucune règle de fonctionnement discursif ou linguistique. Sans cela, c'est comme si l'enseignement des langues était mis au service du résultat de l'action plutôt qu'à celui du processus de communication qui la permet.

Ce choix est justifié, nous l'avons vu, par le fait qu'une « *personnalité interculturelle* » pourrait être, à la fois, nécessaire à l'ouverture d'esprit et utile à l'apprentissage. Une autre justification apparaît alors dans la définition de la compétence plurilingue : un développement « *harmonieux* » de la personnalité.

4.4 La compétence plurilingue, pour un développement « harmonieux » de la personnalité du sujet apprenant ?

On remarquera en (E1) et en (E10) (et c'est le cas tout au long du texte) que les compétences linguistiques et culturelles sont toujours associées, comme si cela allait de soi.

E1 « Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. »²

Nous avons cherché en vain, dans le CECR, la définition de ce lien logique entre langue, culture et sujet. En effet, par quels processus l'acquisition de compétences linguistiques peut modifier les comportements (inter)culturels d'un individu, qu'est-ce que cela signifie ? La réponse n'est pas mentionnée.

¹ *Ibid.*, p 93.N

² *Ibid.*, p 40.

En revanche, non seulement ce résultat est considéré comme acquis mais, de la même manière que le CECR appuie son orientation interculturelle et plurilingue sur une lutte contre la xénophobie, il pose cette dernière comme salvatrice de la liberté de penser et d’agir :

E2 « Le Conseil soutient également les méthodes d’enseignement et d’apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage **d’indépendance dans la réflexion et dans l’action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui.** En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une **citoyenneté démocratique.** »¹

On peut d’abord se demander s’il y a réellement un rapport de cause à effet (sous-entendu par « *afin de* ») entre « *acquérir* » une indépendance de penser et devenir plus responsable et coopératif. Il nous semble que ce sont, au contraire, des domaines tout à fait différents. Les processus qui permettent à un individu de « *forger* » les opinions qui orientent ses décisions nous paraissent bien plus complexes. Cette affirmation mériterait sans doute de plus amples explications.

Les auteurs en ont peut-être pris conscience puisqu’on peut lire, plus loin, que le Deuxième Sommet des Chefs d’État souhaite :

E3 « Promouvoir des méthodes d’enseignement des langues vivantes qui **renforcent l’indépendance de la pensée, du jugement et de l’action** combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux. »²

L’indépendance est défendue ici encore, mais seulement si elle est au service de la responsabilité et de la coopération vis-à-vis des autres : elle n’est plus présentée comme une cause de la responsabilisation de l’individu. En revanche, il est demandé aux enseignants qu’ils fassent en sorte qu’elle le soit.

Non seulement on trouve un amalgame trop rapide, selon nous, entre indépendance, responsabilité et coopération mais ces valeurs sont posées comme le fondement même d’une personnalité « harmonieuse » ou d’une identité acceptable :

E4 « En tant qu’acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l’enseignement des langues est de

¹ *Ibid.*, p 4.

² *Ibid.*, p 11.

favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes **de construire une personnalité saine et équilibrée** à partir des éléments variés qui la composeront. »¹

Le CECR joue sur une nuance qu'il faut à notre avis pointer. Humainement, c'est aux apprenants eux-mêmes que revient de « *se construire une personnalité* ». Cela nous paraît évident. Si on admet que l'éducation est utile à ce processus, et c'est bien notre avis, alors les enseignants doivent fournir des outils et des connaissances qui le permettent. Mais sa définition ne doit être imposée, du moins, si on souhaite une éducation démocratique comme le CECR le revendique en (E2). Il s'agit bien d'un cadre prescriptif même si celui-ci prétend ne pas l'être. Le « *développement harmonieux de la personnalité* », qui dépend de jugements subjectifs et personnels, devient un objectif bien défini de l'enseignement des langues et devient, même, de la responsabilité des enseignants.

En résumé, ces extraits montrent que, selon les objectifs affichés par le CECR, les compétences linguistiques et culturelles seraient un moyen de faire acquérir aux apprenants-citoyens des savoir-faire sociaux, c'est-à-dire certaines dispositions en vue de participer à la vie de la société. Il s'agirait de devenir prêt à apprendre une langue sans craindre la confrontation avec une culture nouvelle qui doit être considérée comme positive (E4 et E10) et d'acquérir une attitude « responsable » et conciliante dans l'altérité (E2 et E3). Les objectifs principaux ne sont donc pas linguistiques, ils concernent des attitudes, des opinions qui, dans une démocratie, devraient pourtant être laissées au choix des citoyens. L'ambition démocratique du CECR est clamée en (E2) et est rappelée plusieurs fois, il semble pourtant qu'elle soit soumise à condition.

En ce qui concerne la détermination des objectifs pédagogiques, voici ce qui est affirmé :

E5 « En accord avec ces principes fondamentaux, le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à **fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant.** »²

E6 « À partir de cette analyse de la situation d'enseignement/apprentissage, il est absolument essentiel de définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement **valables** au regard

¹ *Ibid.*, p 9.

² *Ibid.*, p 4.

des besoins des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles. »¹

Le CECR déclare vouloir, dans le même temps, fonder l'enseignement et l'apprentissage des langues « *sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant* » (E5, E7) et définir « *avec un maximum de précision* », des objectifs « *valables* » et « *réalistes* » (E6, E7). Or, ce qui est valable et réaliste n'est pas défini explicitement, on ne peut que supposer qu'il s'agit de ce qui est « *en accord avec les principes fondamentaux* » (E5) du Conseil de l'Europe.

Cela nous semble paradoxal : comment partir des besoins des apprenants si on leur impose autre chose, en choisissant pour eux ?

Plus loin encore, ces deux orientations contradictoires sont mises en concurrence, le CECR encourage à :

E7 « 2. Promouvoir, encourager et appuyer les efforts des enseignants et apprenants qui, à tous les niveaux, tendent à appliquer, **selon leur situation**, les principes de la mise au point de systèmes d'apprentissage des langues (tels qu'ils sont progressivement définis dans le cadre du programme « Langues Vivantes » du Conseil de l'Europe)

2.1 – en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant

2.2 – en définissant, avec un maximum de précision, des objectifs **valables** et **réalistes** »²

Les objectifs doivent être fondés sur les besoins des apprenants mais, peut-être par le souci d'être précis, valables et réalistes, ils doivent être « *tels qu'ils sont progressivement définis* ». Les enseignants ont donc une liberté contrainte à « *appliquer* » des « *principes* » (E7) bien définis par le Conseil de l'Europe.

Malgré une invitation à l'utilisation critique et à l'adaptation du texte à la situation, le CECR impose un point de vue. L'enseignant doit élaborer ses cours en fonction des besoins des apprenants et en fonction des programmes officiels. Que faire quand les deux ne coïncident pas ? Il s'agit peut-être là d'une difficulté majeure à l'application de ce texte.

¹ *Ibid.*, p 5.

² *Ibid.*, p10.

La confusion ne diminue pas si on approfondit la définition que le CECR donne du plurilinguisme et de la personnalité qui est sensée le soutenir.

E8 « On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. »¹

Le plurilinguisme est ici, en (E8), défini négativement : il n'est pas la coexistence de plusieurs langues, puisque cela correspond au multilinguisme qu'il est apparemment très facile d'instaurer. Ce n'est pas non plus la diversification de l'enseignement ni l'encouragement à l'apprentissage des langues et ce n'est pas réduire la place de l'anglais. Tout cela est bien déstabilisant, nous aurions pourtant pensé *a priori* que tous les éléments qui viennent d'être rejetés étaient des conditions *sine qua non* au plurilinguisme. Le CECR nous explique alors que :

E9 « Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), **il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.** Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, **passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre.** »²

Le plurilinguisme serait donc une corrélation et une interaction entre plusieurs langues. S'agirait-il d'un nouvel espéranto ? Chacun pourrait alors parler sa langue et comprendre l'autre ? Il est difficile de saisir la forme de ce que pourrait être le « produit fini ». En revanche, on pourrait comprendre que des compétences linguistiques incomplètes pourraient suffire à l'intercompréhension. Puisque les connaissances des uns étaient, en quelque sorte, les connaissances des autres, (E9 et E12).

¹ *Ibid.*, p 11.

² *Ibid.*, p 11.

E10 « L'apprenant d'une deuxième **langue** (ou langue étrangère) et d'une deuxième **culture** (ou étrangère) **ne perd pas la compétence** qu'il a dans **sa langue et sa culture maternelles**. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition **n'est pas non plus totalement indépendante** de la précédente. **L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer**. Il devient **plurilingue** et apprend l'**interculturalité**. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. **Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe** et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.»¹

On apprend en (E10) que les compétences en langue maternelle et les compétences en langue étrangères, elles aussi, doivent se combiner. Au final, le locuteur parlera-t-il deux langues ou un mélange de deux, sa langue maternelle (qu'il conserve) et une langue hybride (compréhensible ?) C'est difficile à imaginer, pourtant c'est bien ce qui est expliqué ici.

Encore une fois, il n'y a pas vraiment de place laissée aux besoins des apprenants. « *Elles permettent à l'individu* » laisse penser que le dit « individu » serait libre de choisir dans quel sens il souhaite modifier (ou non) sa personnalité. Or, la première partie de l'extrait décrit avec précision la façon dont il « doit » intégrer les compétences linguistiques et culturelles. Mais que faire de ceux qui souhaiteraient oublier leur langue ou leur culture d'origine ? De ceux qui voudraient acquérir et conserver « *deux façons étrangères d'agir et de communiquer* ». Pourquoi ne pas laisser aux citoyens européens le soin de choisir, pour eux-mêmes, la richesse de leur personnalité ? N'est-ce pas plutôt ainsi que la diversité sera maintenue ?

Selon nous, la conséquence la plus néfaste de ce traitement en patchwork de l'apprentissage des langues est la simplification des compétences linguistiques, ainsi considérées comme suffisantes.

E11 « Le *Cadre de référence* comprend la description de qualifications « **partielles** » qui conviennent à une connaissance **réduite** de la langue (par exemple, s'il s'agit plus de comprendre que de parler), ou lorsque le temps disponible pour l'apprentissage d'une troisième ou d'une quatrième langue est limité et que des résultats plus rentables peuvent éventuellement être atteints en visant, par exemple, **la reconnaissance plutôt que des habiletés** fondées sur la mémoire. La

¹ *Ibid.*, p 40.

reconnaissance formelle de capacités de ce type aidera à promouvoir le plurilinguisme par l'apprentissage d'une plus grande variété de langues européennes. »¹

En (E11), il s'agit littéralement de privilégier une connaissance partielle des plusieurs langues plutôt que la connaissance approfondie d'une seule. Le plurilinguisme à tout prix, sous couvert d'interculturalité, apparaît ici comme un prétexte à une baisse des exigences au niveau des compétences. L'impression donnée est que la langue est considérée, non plus comme langue proprement dite, mais comme objet culturel dont une simple « *reconnaissance* » suffit.

E12 « D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant **des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune** à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et **en simplifiant radicalement** leur usage de la langue. »²

Il s'agirait bien de conversations où apparaîtraient, au hasard de connaissances partielles des locuteurs, plusieurs langues ou « idiolectes ». Ce qui est définie comme une compétence communicative ici, c'est clairement un patchwork de plusieurs langues, de gestes, le tout en simplifiant l'usage de la langue au maximum. Il s'agit de bricolage plutôt que de réelles compétences. Cette manière superficielle de connaître une langue suffirait-elle à laisser de la « place cognitive » pour en connaître plusieurs, mais toutes aussi mal les unes que les autres, et permettrait-elle de mieux coopérer, d'accomplir des tâches ensemble ? Cela nous semble paradoxal et même contre-productif par rapport aux objectifs de départ.

Tout indique que les compétences purement linguistiques sont minimales, voire facultatives, pour communiquer et que communiquer ne soit pas vraiment nécessaire non plus pour travailler et agir ensemble. Cette mise en exergue de l'action au détriment de la communication nous pousse à présent à nous intéresser à la perspective actionnelle.

¹ *Ibid.*, p 9.

² *Ibid.*, p 11.

4.5 La perspective actionnelle : l'action sans processus de communication

4.5.1 Présentation de la perspective actionnelle dans le CECR

Nous l'avons vu, la formation interculturelle et plurilingue risque de coïncider avec une dévalorisation significative des compétences linguistiques et communicatives. Or, cette dévalorisation du processus communicatif, combiné à un intérêt accru pour les conséquences de celui-ci, l'action, nous ont conduit à nous interroger sur les objectifs de l'approche actionnelle.

Le choix de la perspective actionnelle est exposé au chapitre 2, les explications sont toutefois assez succinctes, dans l'introduction du chapitre qui lui est consacré. Les auteurs commencent par expliquer leur désir de considérer l'action sous un angle plus large (que le seul acte de parole ?). Ainsi, pour aller dans le sens d'un intérêt plus important pour les compétences générales extralinguistiques, le CECR qualifie d'actionnelle l'approche pédagogique qu'il souhaite développer. Le CECR explique donc que :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci **s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.** Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. »¹

Ce que nous notons ici c'est que le fait que les activités langagières sont considérées comme contenues dans l'action vue de manière plus globale. Ce que nous comprenons et ce qui est en accord avec le fait que, dans une situation de communication, le contexte influence le sens. Cependant, voilà ce qu'en concluent les auteurs sur les « *caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue* »² :

¹ *Ibid.*, p 15.

² *Ibid.*, p 15.

« **L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies** par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »¹

Cette fois c'est la langue qui contient les actions. Et c'est ce schéma-là qui est retenu et qui se retrouve dans l'exposition de tout ce qui suit. Ainsi, les compétences comportementales sont incluses dans les compétences langagières (et non pas le contraire ?), ce qui légitime le fait qu'elles soient comprises dans les objectifs de l'enseignement des langues. Les compétences générales individuelles, dont nous parlerons lorsque nous traiterons des compétences, prennent leur place dans la programmation. En privilégiant une approche par les tâches, l'enseignement des langues aurait ainsi le rôle de prendre en compte tout ce qui est situationnel ou contextuel à l'activité langagière.

Par la suite, sont détaillées les notions d'activités, de domaines, de contexte, de tâches, d'opérations et de stratégies. Voyons comment elle les développe.

Nous parlerons d'abord des activités langagières, puis des domaines contextuels et enfin, des stratégies. Ensuite, nous essaierons, en comparant la perspective actionnelle avec l'approche communicative qui la précède, de montrer comment elle justifie ou découle de la formation interculturelle et plurilingue telle que nous l'avons critiquée précédemment.

4.5.2 Les activités langagières

4.5.2.1 Présentation

Le CECR dénombre quatre formes d'activités langagières : la réception, la production, l'interaction et la médiation. Nous ne parlerons pas ici de la médiation, terme que les auteurs réservent à l'interprétation et à la traduction.

¹ *Ibid.*, p 15.

Sans nier que la réception et la production sont « *indispensables dans le jeu même de l'interaction* »¹, le CECR pose les deux premières en opposition avec la troisième et précise même que :

« Toutefois, dans ce *Cadre de Référence*, l'usage de ces termes pour des activités langagières **se limitera au rôle qu'elles jouent lorsqu'elles sont isolées.** »²

L'interaction serait réservée aux situations à deux interlocuteurs au moins.

Cette dichotomie ne nous paraît pas en cohérence avec une approche qui prétend « *prendre en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* »³. Selon nous, production et réception ne sont jamais isolées dans le sens où il y a toujours présence d'un interlocuteur, fût-il imaginaire et imaginé. Elles tiennent ainsi toujours le sujet parlant en éveil sur le fait que l'une renvoie toujours à l'autre. Nous développerons ce sujet plus loin, à plusieurs reprises, quand nous parlerons de la dimension dialogique du langage.

Intéressons-nous, pour le moment, à ce qui est dit de ces productions et de ces réceptions « isolées », au chapitre 4, dans la partie consacrée aux activités langagières.

4.5.2.2 La production orale

« 4.4.1.1 Production orale

Dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)
- les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).

Elles peuvent inclure, par exemple

- de lire un texte écrit à haute voix
- de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
- de jouer un rôle qui a été répété

¹ *Ibid.*, p 18.

² *Ibid.*, p 18.

³ *Ibid.*, p 15.

- de parler spontanément
- de chanter.

Une échelle est proposée pour illustrer la production orale générale et des sous-échelles pour illustrer

- le monologue suivi : décrire l'expérience
- le monologue suivi : argumenter (par exemple lors d'un débat)
- des annonces publiques
- s'adresser à un auditoire. »¹

Dans toutes ces situations, même quand il n'y a pas alternance de tour de parole, il y a bien présence d'un ou plusieurs interlocuteurs et il y a donc bien interaction. Un conférencier et un chanteur ne peuvent en aucun cas « oublier » leur auditoire. Et comment pourrait-il en être autrement dans un « *débat* »?

4.5.2.3 La production écrite

Parmi les situations de productions écrites, le CECR cite :

- « - remplir des formulaires et des questionnaires
- écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.
- produire des affiches
- rédiger des rapports, des notes de service, etc.
- prendre des notes pour s'y reporter
- prendre des messages sous la dictée, etc.
- écrire des textes libres
- écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc. »²

Pourtant, il semble que toutes ces situations aient une dimension interactive. Même des notes, que l'on prend pour soi-même, sont des réponses à des discours précédents et sont destinés à appeler d'autres réponses. L'exploitation de cette dimension interactionnelle, parce que le langage est dialogique par essence, nous semblerait fondamentale dans une approche qui se veut actionnelle.

¹ *Ibid.*, p 48-49.

² *Ibid.*, p 51.

4.5.2.4 La réception orale

De même, nous pensons qu'il y a interaction en réception, dans le sens où comprendre n'est pas pour nous une activité passive mais une activité interprétative qui prépare déjà une réponse. Cette activité d'interprétation se trouve bien prise en compte, au début de la description de la production orale, malheureusement elle n'est pas développée ni dans le corps du texte ni dans les échelles.

« Dans les activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral) l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s). Parmi les activités d'écoute ou compréhension de l'oral on trouve, par exemple :

- écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)
- fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)
- être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)
- surprendre une conversation, etc.

Dans chacun de ces cas l'utilisateur peut écouter afin de comprendre

- l'information globale
- une information particulière
- l'information détaillée
- l'implicite du discours, etc. »¹

Effectivement, l'auditeur « *traite* » les messages qu'il reçoit, notamment quand il sélectionne l'information ou quand il essaie de décoder l'implicite. Mais ces points sont seulement mentionnés et ne sont pas exploités. On ne sait pas quels sont ces traitements cognitifs, ni comment ils se manifestent, ni à quelles compétences enseignables ils correspondent.

4.5.2.5 La lecture ou réception écrite

Dans la partie « lecture », l'aspect interprétatif est à peine plus développé.

« Dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit) l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et **traite des textes** écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Parmi les activités de lecture on trouve, par exemple :

¹ *Ibid.*, p 54.

- lire pour s'orienter
- lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence
- lire et suivre des instructions
- lire pour le plaisir etc.

L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre

- l'information globale
- une information particulière
- l'information détaillée
- l'implicite du discours, etc. »¹

Dans l'échelle de niveau sur la compréhension générale de l'écrit, le niveau C2 prend en compte le fait que la lecture n'est pas passive :

« Peut comprendre et **interpréter de façon critique** presque toute forme d'écrit ».²

Mais, cette interprétation n'est jamais reconnue comme une activité langagière à part entière et les conditions de son enseignement ne sont pas du tout développées dans le CECR.

4.5.2.6 L'interaction orale

On trouve pour l'interaction orale, le texte suivant :

« Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue **alternativement** le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de **construire conjointement** un discours conversationnel dont ils **négoient le sens** suivant un **principe de coopération**.

Les stratégies de production et de réception sont constamment utilisées au cours de l'interaction. Existente aussi des classes de stratégies cognitives et de collaboration (également appelées stratégies de discours et stratégies de coopération) propres à la conduite de la coopération et de l'interaction telles que **les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions, l'aplanissement d'un désaccord, etc.** »³

¹ *Ibid.*, p 57.

² *Ibid.*, p 57.

³ *Ibid.*, p 60.

Le terme d'interaction est donc réservé aux situations d'alternance. Il est bien fait mention de la co-construction d'un discours, de négociation et de coopération. Mais en réalité, les stratégies de collaboration citées ne correspondent, presque toutes, qu'à une capacité de structuration formelle du discours. La seule exception se trouve dans « *l'aplanissement du désaccord* », qui implique une véritable négociation du sens. Mais, encore une fois, on en reste à une simple énumération, sans développement.

De même, dans les échelles de niveaux, on ne retrouve pas l'idée de négociation, l'interaction orale y est malheureusement limitée à de la seule capacité d'expression.

4.5.2.7 L'interaction écrite

Au niveau de l'interaction écrite, on assiste au même phénomène, elle est réduite quasiment à des compétences d'expression...

« L'interaction fondée sur l'utilisation de la langue écrite recouvre des activités telles que

- transmettre et échanger des notes, des mémos, etc., dans les cas où l'interaction orale est impossible et inappropriée
- correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique, etc.
- négocier le texte d'accords, de contrats, de communiqués etc. en reformulant et en échangeant des brouillons, des amendements, des corrections, etc.
- participer à des forums en-ligne et hors-ligne. »¹

...excepté dans les niveaux C1 et C2 où l'on peut lire :

« Peut s'exprimer avec clarté et précision, en s'adaptant au destinataire avec souplesse et efficacité. »²

4.5.2.8 Remarques

Dans toutes les situations décrites, la forme externe de l'interaction est prise en compte mais il y a peu de traces de ce que l'on pourrait appeler l'interaction « interne ». C'est-à-dire, qu'on en reste à un traitement de la forme sans considérer le lien qu'elle a avec le fond, le contenu, le sens du discours.

¹ *Ibid.*, p 68.

² *Ibid.*, p 68.

4.5.3 Les domaines contextuels

« Il est depuis longtemps admis que l'usage de la langue varie très largement selon les exigences du contexte dans lequel elle apparaît. De ce point de vue, la langue n'est pas une expression neutre de la pensée comme peuvent l'être, par exemple, les mathématiques. Le besoin et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation. En conséquence, la première section du Chapitre 4 est consacrée aux différents aspects du contexte. »¹

Le CECR évoque, d'abord, les contraintes d'un contexte externe en découplant la vie en société en quatre domaines majeurs : personnel, public, professionnel et éducationnel. Il est expliqué brièvement que les situations peuvent être décrites selon les lieux, les acteurs ou les événements, selon des conditions matérielles, sociales ou temporelles. Le tout est synthétisé dans le tableau intitulé « *Contexte externe d'usage* »², dont nous avons déjà parlé puisqu'il s'agit des universaux culturels qui constituent les « savoirs », dans le cadre de la compétence interculturelle que nous avons traité précédemment.

Cependant, les critiques avancées, au paragraphe 4.3.2 ici-même, ne s'appliquent pas pour celui-ci. Cette énumération des domaines de la vie sociale n'est vraiment critiquable, en tant que telle, que si elle est considérée comme une liste de « savoirs » à enseigner de manière déconnectée des pratiques langagières. Ce qui n'est pas le cas ici. En effet, dans cette perspective :

« Les conditions et contraintes extérieures n'interviennent que dans la mesure où l'utilisateur/apprenant les reconnaît, les accepte et s'y adapte (ou ne réussit pas à le faire). Ceci dépend largement de l'interprétation que fait le sujet de la situation à la lumière de ses compétences générales (voir 5.1) telles que les connaissances, les valeurs et les croyances antérieures. »³

« 5.1 »⁴ renvoie aux compétences générales qui constituent les compétences interculturelles. Ce qui est dit ici c'est donc que le sujet utilise ses savoirs, savoir-être et savoir-faire pour interpréter la situation et orienter son discours. Cela nous paraît juste bien qu'étant en contradiction avec ce qui est dit au chapitre 5.

¹ *Ibid.*, p 41.

² *Ibid.*, p 43. Tableau reproduit en annexe VI, p 189.

³ *Ibid.*, p 44.

⁴ *Ibid.*, p 82.

Dans la partie « 5.1 », les compétences générales, dont les savoir-être, sont considérées comme des objectifs didactiques en soi, venant de l'extérieur et devant être enseignés. Pourtant ici, ces derniers sont présentés comme des facteurs à prendre en compte pour améliorer la compétence communicative. Selon la première conception, un comportement modèle est dicté, selon la seconde, le sujet apprend à être libre d'agir sa pratique langagière selon des contraintes déterminées qu'il doit reconnaître et gérer.

La nuance est de taille, c'est ce qui oblige à penser le rôle du sujet dans l'activité langagière et, donc, à s'intéresser à son « *contexte mental* » comme le CECR l'annonce au chapitre 2 :

« La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »¹

Malheureusement, les compétences générales et interculturelles sont développées dans un chapitre entier et sont rappelées à plusieurs reprises tout au long du texte alors que la partie consacrée au « *contexte mental* »² tient sur une seule page.

Voici tout de même ce qui est retenu de ce qui se passe au niveau introspectif et interprétatif du côté de l'apprenant puis du côté de l'interlocuteur. Du côté de l'apprenant, sont considérés certains facteurs qui orientent une certaine « *perception* » :

« Ces facteurs influencent la perception que l'utilisateur a du contexte. En outre, la perception du cadre extérieur fournit le contexte mental pour l'acte de communication dans la mesure où l'utilisateur lui accorde un certain degré de pertinence. Ainsi,

- les intentions qui président à la communication
- le courant de pensée : les idées, sentiments, sensations, impressions, etc. qui viennent à la conscience
- les attentes, à la lumière des expériences antérieures
- la réflexion sur l'effet des opérations mentales sur l'expérience (par exemple déduction, induction)
- les besoins, désirs, motivations et intérêts qui entraînent le passage à l'acte
- les conditions et les contraintes qui limitent et contrôlent le choix de l'action
- l'état d'esprit (fatigue, excitation, etc.) la santé et les qualités personnelles (voir 5.1.3). »¹

¹ *Ibid.*, p15.

² *Ibid.*, p 44.

« 5.1.3 »² renvoie spécifiquement aux savoir-être qui entrent dans la composante de la compétence interculturelle c'est-à-dire les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les traits de personnalité dont nous avons parlé plus haut.

Du côté de l'interlocuteur, on lit plus loin que :

« Dans une interaction en face-à-face, l'utilisateur de la langue et son interlocuteur partagent le même cadre situationnel (si l'on excepte l'élément crucial que constitue la présence de l'autre) mais, pour les raisons exposées ci-dessus, **la perception et l'interprétation qu'ils en ont diffèrent.** »³

Cette interprétation, qui « diffère », constitue pour nous l'engrenage de la co-construction du discours. C'est ce processus que nous avons étudié dans l'analyse de notre corpus, que nous développerons plus loin dans la suite de ce travail. Cependant, malgré ce que l'on peut lire à la page 44, on ne sait toujours pas dans quelle mesure, concrètement, ce contexte mental influe sur les pratiques langagières. On ne sait pas non plus quelle leçon l'enseignant doit tirer de cela pour mettre en place des apprentissages. Quelles compétences doit-il développer ?

Le contexte mental n'est donc pas réellement pris en compte par le CECR ; il en sera de même, lorsqu'il s'agira de traiter des stratégies.

4.5.4 Les stratégies

Ce que le CECR entend par « stratégies » est d'abord présenté au chapitre 2 où il insiste sur l'orientation actionnelle de leur enseignement. On pourrait s'attendre à y trouver, enfin, des renseignements sur les compétences que le sujet devrait acquérir afin de manipuler les activités langagières qui lui permettent d'accomplir son action. C'est ce que laisse supposer le titre du paragraphe 2.1.5, « *Tâches, stratégies et textes* », ainsi que, à première vue, ses premières lignes :

« Communication et apprentissage passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des **stratégies** de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités

¹ *Ibid.*, p 44.

² *Ibid.*, p 84.

³ *Ibid.*, p 44.

langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de **textes** oraux ou écrits. »¹

Mais, ce qui pose problème, pour nous, c'est la confusion entre « stratégie d'accomplissement d'une action » et « stratégie langagière » qui, *a priori*, intéresse l'enseignement des langues.

« Le modèle d'ensemble ainsi esquissé est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés. »²

Qu'il s'agisse de pousser pour « *déplacer une armoire* »³ ou d'utiliser un dictionnaire pour « *traduire un texte* »⁴, on se situe dans le domaine du comportement, de l'action en tant que telle et non pas dans le domaine de l'utilisation de la langue et des effets qu'elle peut avoir sur l'action. Même si ces activités s'accompagnent du langage, ce n'est pas lui qui est considéré ici.

Il est d'ailleurs précisé plus bas que « *la tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière* »⁵ en donnant l'exemple du « *montage d'une tente* »⁶. Les tâches langagières sont mises au deuxième plan. C'est oublier que ce qui nous concerne ici, c'est l'enseignement de la langue. Il devrait donc, selon nous, figurer une réflexion sur le rapport entre stratégies langagières et l'action visée.

Il est bien spécifié que la « *relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche* »⁷ mais non seulement, l'aspect de la « relation » même n'est pas exploité, mais, dans le triptyque stratégie-tâche-texte, le terme « stratégie » renvoie principalement à « tâche » et pas à « texte ».

Plus loin, au chapitre 4, ce sont pourtant bien les stratégies dites « langagières » qui sont détaillées. On a lu précédemment que, selon le CECR, « *elles comportent le traitement*

¹ *Ibid.*, p 19.

² *Ibid.*, p 19.

³ *Ibid.*, p 19.

⁴ *Ibid.*, p 19.

⁵ *Ibid.*, p 19.

⁶ *Ibid.*, p 19.

⁷ *Ibid.*, p 19.

(par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de **textes** oraux ou écrits. ». Voyons à présent de quoi il s'agit.

4.5.4.1 Les opérations de communication langagière

Ces opérations concrétisent, sans doute, le « *traitement* » cité plus haut. Elles fondent les stratégies et rappellent des travaux de psychologie cognitive, comme ceux de Flower et Hayes¹ cités en bibliographie. Ces opérations sont au nombre de trois : la planification, l'exécution et le contrôle. Elles sont présentées comme des aptitudes cognitives qui servent à préparer, à produire, à recevoir et à contrôler le message.

Cependant, leur présentation en reste au niveau physiologique comme l'articulation ou la reconnaissance des sons, et reste descriptive et superficielle en ce qui concerne les traitements cognitifs. On sait par exemple que « *la mémoire* », « *l'imagination* » et « *l'anticipation* »² sont mobilisées lors de la réception, mais il n'est dit ni comment ces processus entrent en jeu, ni ce que l'on peut en faire.

Ce sont pourtant des phénomènes que nous considérons comme essentiels et que nous essaierons de développer, plus loin, dans notre travail. Le CECR classe les stratégies selon trois catégories, les voici.

4.5.4.2 Les stratégies de production

Le terme même de « stratégie » laissait présager, enfin, l'émergence dans le CECR d'un sujet responsable de ses actes... de langage. En outre l'idée d'un rapport dynamique entre moyens linguistiques et réalisation d'un but communicatif qui impliquerait un processus réflexif du sujet parlant apparaît brièvement dans l'échelle « *planification* » du niveau B2 :

« Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le destinataire. »³

¹ Linda Flower, John Hayes, « A Cognitive Process Theory of Writing », in *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, Décembre 1981, p 365-387. [En ligne : <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>]. Consulté le 4 février 2014.

² *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001, p 74.

³ *Op. cit.*, p 53.

De même, il est dit rapidement que l'apprenant devra savoir anticiper « *l'effet de styles, de structures discursives ou de formulations* »¹, mais sans détailler les stratégies langagières qui le lui permettront ; comme, par exemple, savoir adapter les registres de langue à la situation.

Dans tout le reste du paragraphe, les stratégies énumérées ne sont que des stratégies de simplification permettant, tant bien que mal de réaliser la tâche communicative « *en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche* »²

D'ailleurs, quand cette tâche s'avère trop complexe, l'apprenant est poussé à revoir ses ambitions à la baisse, plutôt que de se voir proposer les moyens d'améliorer ses compétences :

« l'utilisateur de la langue trouvera peut-être plus judicieux de se contenter d'une version simplifiée de la tâche comme, par exemple, écrire une carte postale au lieu d'une lettre »³

Les conseils stratégiques suivants...

« ... modifier ce qu'il/elle voulait dire pour s'en tenir aux moyens linguistiques disponibles... »

« ...approximations et généralisations sur un discours simplifié, paraphrases ou descriptions de ce que l'on veut dire... »

« ...et même tentatives de « francisation » d'expression de la L1... »

« ...utilisation d'éléments préfabriqués... »

« ...simple tentative de faire avec ce que l'on a et dont on pense que cela pourrait marcher... »⁴

... sont effectivement très utiles au locuteur, en dernier recours. Ce sont des stratégies tout à fait valables et utiles, au niveau débutant. Mais elles ne devraient déjà plus être envisagées, selon nous, au niveau intermédiaire.

En outre, ces conseils ne concernent le plus souvent que l'art de combler des lacunes plutôt que de les dépasser. En effet, il n'est jamais question d'améliorer des stratégies de construction ou de co-construction du sens du discours, rien n'est dit sur l'argumentation.

¹ *Ibid.*, p 53.

² *Ibid.*, p 53.

³ *Ibid.*, p 53.

⁴ *Ibid.*, p 53.

Alors que l'action semble avoir une importance capitale, on ne parle pas non plus de compétences pragmatiques.

4.5.4.3 Les stratégies de réception

La description des stratégies de réception est bien résumée dans l'échelle de niveau C1 que propose le CECR.

« Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite »¹

Nous sommes ici en accord total avec le CECR. Nous y trouvons tout ce que nous aurions voulu voir développé par ailleurs, et qui ne tient malheureusement que sur quelques lignes aux pages 59 et 60 :

- un sujet « *habile* » et « acteur » de son acte de langage ;
- qui interprète, pour « *déduire* », prenant en compte la dynamique du sens qui se construit en interaction avec le contexte, les éléments linguistiques utilisés ;
- et qui est conscient que l'activité langagière part d'intentions et va jusqu'à des effets pragmatiques auxquels il faudra s'adapter par la suite.

Ce sont là des phénomènes que nous avons déjà évoqués, qui nous semblent capitaux et que nous développerons encore dans la suite de notre travail. Même si celle-ci n'est pas nommée, on a une prise en compte de la dimension dialogique du langage ; la réception est enfin considérée comme constitutive d'une future production.

4.5.4.4 Les stratégies d'interaction

Le CECR, qui, dans sa description des activités langagières, souhaitait séparer production, réception et interaction, se met donc à les rapprocher un peu.

« L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun. En conséquence, toutes les stratégies de réception et toutes les stratégies de production explicitées ci-dessus font aussi partie de l'interaction. »²

¹ *Ibid.*, p 60.

² *Ibid.*, p 69.

Cependant, la suite délaisse totalement l'interaction écrite pour ne traiter que de l'interaction orale :

« Cependant, le fait que **l'interaction orale** entraîne la construction collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun, [...] signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur ce processus. »¹

Nous avons déjà évoqué dans notre section 2.4², les différences et les points communs entre interaction écrite et interaction orale, dues à la modification de l'espace-temps. Et nous avons expliqué que, dans nos projets d'échanges, sur le terrain, nous souhaitions justement exploiter cette extension de l'interaction dans le temps, en situation écrite, pour favoriser en classe les moments de réflexivité sur les pratiques langagières. La « *construction collective du sens* » et les stratégies qui la sous-tendent, et dont nous reparlerons plus loin, se retrouvent pour nous dans les deux cas, même si elles peuvent parfois varier dans leur forme, notamment au niveau des tours de paroles.

Voici comment cette construction est détaillée :

« La **planification de l'interaction orale** suppose la mise en œuvre d'un schéma ou « praxéogramme » des échanges possibles et probables dans l'activité en cours (*Cadrer*) et la prise en compte de la distance communicative entre les interlocuteurs (*Repérer les lacunes d'information et d'opinion* ; *Estimer ce qui peut être considéré comme acquis*) afin d'effectuer des choix et de préparer les tours différents de ces échanges (*Planifier les échanges*). Au cours de l'activité elle-même (*Exécution*), les utilisateurs de la langue adoptent des stratégies de tours de paroles pour prendre l'initiative du discours (*Prendre son tour*), afin de consolider la collaboration en vue de la tâche et de poursuivre la discussion (*Coopération interpersonnelle*) pour faciliter une compréhension mutuelle et une approche centrée sur la tâche à faire (*Coopération de pensée*) et demander de l'aide pour formuler quelque chose (*Demander de l'aide*). Comme pour la planification, l'évaluation a lieu au niveau communicatif : elle juge la cohérence réelle entre le schéma que l'on pense appliquer et ce qui se passe vraiment (*Contrôler la cohérence du schéma et de l'action*) et la mesure dans laquelle les choses vont comme on veut qu'elles aillent (*Contrôler l'effet et le succès*) ; l'incompréhension ou l'ambiguïté inacceptable conduisent à des demandes de clarification qui peuvent se situer à un niveau linguistique ou communicatif (*Faire clarifier ou clarifier*) et à une intervention active pour rétablir la communication et clarifier des malentendus le cas échéant (*Remédier à la communication*). »³

¹ *Ibid.*, p 69.

² Ici-même, p 37-38.

³ *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001, p 69-70.

Nous ferons les remarques suivantes :

- on peut se demander ce que veut dire « *Estimer ce qui peut être considéré comme acquis* » et ce qu'est la « *distance communicative* », s'il s'agit de différences d'opinion, alors on peut déplorer qu'elles soient définies comme des « *lacunes* » ;
- on trouve encore ici un rappel de l'importance de la réussite de la tâche concrète par rapport à celle de la tâche communicative :

« ...de consolider la collaboration en vue de la tâche et de poursuivre la discussion... »

« ...pour faciliter une compréhension mutuelle et une approche centrée sur la tâche à faire... ».

Pour le reste des stratégies énumérées...

« ...mise en œuvre d'un schéma ou « praxéogramme » des échanges possibles et probables... »

« ...d'effectuer des choix et de préparer les tours différents de ces échanges... »

« ...des stratégies de tours de paroles pour prendre l'initiative du discours... »

« ...demander de l'aide pour formuler quelque chose... »

« ...juge la cohérence réelle entre le schéma que l'on pense appliquer et ce qui se passe vraiment... »

« ...et la mesure dans laquelle les choses vont comme on veut qu'elles aillent... »

« ...des demandes de clarification qui peuvent se situer à un niveau linguistique ou communicatif... »

« ...une intervention active pour rétablir la communication et clarifier des malentendus le cas échéant... »¹

... nous pointerons que pour la plupart, et cela vaut aussi pour les stratégies de production et de réception, ce ne sont que des conseils stratégiques. C'est-à-dire que le CECR définit ces stratégies par leur résultat, par ce que l'on attend de l'apprenant, mais il ne donne jamais de détail sur la stratégie elle-même, ni sur les activités de classe qui peuvent être réalisées pour les acquérir.

4.5.5 Une communication fragmentée

Les auteurs annoncent dans les premières pages :

¹ *Op. cit.* p 69-70.

« Le choix pour le *Cadre* d'une présentation **taxinomique** constitue à coup sûr une tentative pour traiter la grande complexité du langage humain en découpant la compétence langagière selon ses différentes composantes. Ceci nous renvoie à des problèmes psychologiques et pédagogiques d'importance. La communication met tout l'être humain en jeu. **Les compétences isolées et classifiées ci-après se combinent de manière complexe** pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. »¹

Nous entendons bien que le découpage en unités didactiques enseignables est indispensable. Mais, dans un deuxième temps, ce que nous préconisons c'est l'intégration des processus de production et de réception dans celui d'interaction. Autrement dit, une approche interactive des activités de réception et de production.

Les compétences ne peuvent être cloisonnées sans viser une compétence finale aboutie qui prennent en compte le processus global de communication dans toute sa complexité interactive.

Cette interactivité est constitutive de la communication, elle permet aux sujets parlants de donner du sens à des actes de langage, de les adapter à une situation conceptuelle. Or, il nous semble que cette dimension était déjà présente dans l'approche communicative.

4.6 De l'approche communicative à la perspective actionnelle ou l'action dépourvue de son sens

4.6.1 De quelques différences entre approche communicative et perspective actionnelle

Par l'introduction d'une éducation à un plurilinguisme « global » plutôt qu'à l'étude poussée d'une seule langue, comme nous l'avons vu plus haut, la perspective actionnelle s'annonce comme un « *retournement de paradigme* »². Implicitement, nous pouvons

¹ *Ibid.*, p 9.

² *Ibid.*, p 11.

comprendre comme Puren¹ que ce retournement n'est pas sans rapport avec le passage de la méthode communicative à la perspective actionnelle.

La question des différences entre les deux approches fait débat ; certains considèrent qu'il y a une simple continuité, d'autres parlent de rupture. Puren² estime que, s'il y a rupture, elle devrait être construite ; construction, qu'il pense constater dans ses analyses de manuels de FLE. Qu'il y ait simple continuité ou rupture, c'est sans doute Puren qui a le plus clairement expliqué les différences entre les deux courants. Les voici de manière synthétique, dans la reproduction de ses tableaux.

¹ Christian Puren, « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Les langues modernes, APLV*, janvier 2009. [En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>]. Consulté le 26 juin 2014.

² Christian Puren, « Mise au point de/sur la perspective actionnelle », mai 2011. [En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>]. Consulté le 26 juin 2013.

« Le tableau suivant résume les différentes caractéristiques différenciant l'AC et la PA telles que nous avons pu les observer dans les pages des trois manuels analysés :

L'approche communicative	La perspective actionnelle
Privilégie	
la centration sur l'apprenant et la dimension interindividuelle (le groupe de 2), même si elle organise des mises en commun pour créer de nouvelles situations de communication,	la centration sur le groupe et la dimension collective (le grand groupe), même si elle organise des travaux en sous-groupes pour améliorer l'action collective,
parce qu'elles répondent	
à l'objectif de formation d'un communicateur en tête-à-tête,	à la finalité d'éducation d'un acteur social,
à cet effet, elle propose aux apprenants	
des situations réelles-simulées	des actions réelles-authentiques
en encourageant la prise d'autonomie	
de l'apprenant	du groupe
immédiatement après une préparation linguistique très dirigée	dès le début de la conception du projet
dans des activités qui favorisent	
l'expression libre individuelle	les décisions collectives
et qui sont évaluées	
sur un critère orienté	sur des critères orientés
	processus : réflexion sur la réalisation de l'action future, en cours et achevée (métacognition)
communication : efficacité de l'information	et action : réussite du projet

Les limites de cette recherche proviennent d'une part de la démarche comparative retenue, qui amène mécaniquement à privilégier et à exagérer les différences et les ruptures aux dépens des similitudes et des continuités, mais j'assume d'autant plus sereinement ce biais que je considère que l'AC et la PA peuvent et doivent être considérées comme complémentaires sur le terrain. »¹

Nous nous pencherons sur deux différences pointées par Puren ici et dans nombre de ses articles : l'attention portée sur la réussite d'un « projet » plutôt que sur la transmission de l'information et la centration sur le groupe plutôt que sur l'apprenant.

D'une part, selon nous, la réussite d'une action concrète n'est pas la preuve que des apprentissages langagiers ont été réalisés. Elle peut vouloir dire que les connaissances nécessaires étaient déjà acquises. Elle peut aussi signifier que le « bricolage », soit un arrangement approximatif de connaissances moyennes, a suffi à sa réussite. On retrouve peut-être ici le souhait du CECR de privilégier la « reconnaissance plutôt que des habiletés »². Or, ce n'est pas la conception de l'apprentissage des langues que nous souhaitons défendre. Nous pensons que la transmission d'information n'est jamais neutre, elle n'est pas isolée de la réussite d'un projet. C'est par elle que passe le sens que le sujet parlant donne à son action, c'est « selon » elle, qu'il atteint son but ou pas. Elle a une importance capitale.

D'autre part, en ce qui concerne l'action collective, c'est le groupe qui est ici considéré comme réalisant une tâche. Cela signifie-t-il que l'enseignant n'aurait plus accès aux productions langagières interindividuelles ? Qu'il devrait juger la qualité de la communication seulement selon la réussite de l'action collective ? Nous pensons pourtant que l'action humaine n'est pas mécanique, il y a un processus interactif complexe entre la définition de l'intention du groupe et le moment où la tâche est réalisée. Ce processus nécessite souvent l'utilisation du langage... objet de notre enseignement. Quel type de tâche l'enseignant doit-il prendre en compte, évaluer et faire évoluer ?

¹ Christian Puren, « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », *Les langues modernes*, APLV, 2007. [En ligne : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf]. Consulté le 01/07/14.

² *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001, p 9.

4.6.2 La perspective actionnelle, une approche par les tâches, mais lesquelles ?

En privilégiant une approche par les tâches, l'enseignement des langues aurait ainsi la spécificité de prendre en compte tout ce qui est situationnel ou contextuel à l'activité langagière. Il nous semble cependant que l'approche communicative avait déjà cette caractéristique ; mais qu'elle ne la détachait pas de la compétence de communication.

Il y a dans le CECR trois acceptions du terme « tâche » qui s'entremêlent.

Celle qui correspond à l'action concrète, sociale que Puren¹ et Perrichon² appellent « *agir d'usage de référence* » ; elle est abordée aux pages 16 et 19 dans le chapitre de présentation la perspective actionnelle. Celle qui correspond, toujours chez Puren et Perrichon, à un « *agir d'apprentissage* » ; elle est évoquée subrepticement sous la forme de liste d'activités de classe qui sont insérées parmi celles nommées « *tâches communicatives* ». Ces dernières sont traitées aux pages 46 et 47, dans la section « 4.3 » qui renvoie directement aux situations de communication du *Niveau Seuil*.

Voici comment les premières d'entre elles, les tâches « concrètes », sont déterminées, en rapport avec la perspective actionnelle choisie :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »³

Il s'agit bien d'une action envisagée d'abord dans sa finalité matérielle et non dans ce qu'elle implique de rapport entre le sujet parlant et son action langagière. C'est bien l'action concrète que l'on retrouve dans les compétences générales de l'enseignement

¹ Christian Puren, « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Les langues modernes, APLV*, janvier 2009. [En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>]. Consulté le 26 juin 2014.

² Émilie Perrichon, *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Thèse de doctorat, Université de Saint-Etienne, 2008. [En ligne : http://aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PERRICHON_these.pdf]. Consulté le 26 juin 2014.

³ *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001, p 16.

interculturel comme, par exemple, les savoir-faire dont nous avons parlé plus haut. Et c'est bien ce type de tâche qui est mis en avant et qui est considéré comme seul objet d'apprentissage.

Les tâches communicatives et les tâches d'apprentissage ne sont pas différenciées entre elles, et elles sont subordonnées, réduites à une infime partie du champ de l'action sociale :

« Dans la perspective retenue, stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ne sont donc que des stratégies parmi d'autres, tout comme tâches communicationnelles et tâches d'apprentissage ne sont que des tâches parmi d'autres. De même, textes « authentiques » ou textes fabriqués à des fins pédagogiques, textes de manuels ou textes produits par les apprenants ne sont que des textes parmi d'autres. »¹

Pourtant que devient l'apprentissage sans « tâches d'apprentissage » savamment organisées et mûrement réfléchies ? Quel que soit le degré d'authenticité des documents utilisés, elles nous semblent difficiles à éviter. Intégrer « *l'usage de référence* » dans la classe ne change rien à l'existence de « la classe ». Sans elle, il n'est plus question d'apprentissage, on est dans une situation de formation directe sur le terrain, en réelle « immersion » ou « sur le tas » selon l'expression. Dans le domaine de la formation des enseignants, cela reviendrait à embaucher un professeur de FLE non-francophone, en considérant qu'à force de donner des cours, il finirait bien par apprendre le français.

Quant à la tâche communicative, elle finit même par être écartée, considérée comme non nécessaire :

« **La relation entre stratégies, tâche et texte** est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière [...]. Elle peut comporter une composante langagière [...]. La tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière »²

Et avec elle, c'est finalement l'acteur, en tant que sujet parlant, que la centration sur la tâche « concrète » met à l'écart...

« Communication et apprentissage passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des **stratégies** de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la

¹ *Op. cit.*, p19.

² *Ibid.*, p 19 ; Dans cet extrait, le gras apparaît dans le texte original.

mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de **textes** oraux ou écrits.

Le **modèle** d'ensemble ainsi esquissé est de **type résolument actionnel**. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés. »¹

Le sujet est posé comme allant de soi, il est bien là puisqu'il a des « *stratégies* » mais il est difficile de vraiment comprendre ce qu'il fait.

C'est à partir de ces « *stratégies* » qu'on attend un développement, une explication fournie de la manière dont les sujets vont utiliser la langue pour donner du sens à leur action, individuelle ou collective, et aller vers la réussite des fameuses « *tâches* ». Or, nous avons vu précédemment que la description des stratégies dans le CECR restait superficielle.

Nous souhaitons donc nous intéresser au pouvoir que l'individu peut prendre, par le langage, sur l'action du groupe ; il est important, selon nous, qu'il conscientise la place qu'il peut y avoir. Il s'agit trop souvent, en pédagogie, de « choisir son camp », se centrer sur l'apprenant ou se centrer sur le groupe. Ce qui nous semble manquer dans la présentation et l'exploitation que le CECR fait de la perspective actionnelle, et qui nous semble fondamental, c'est tout ce qui concerne l'interaction entre l'individu et le groupe, entre l'individu et son environnement.

Quelle place un individu peut-il ou doit-il prendre langagièrément dans un groupe ? Comment peut-il, selon ses objectifs, selon la tâche à réaliser et selon les autres membres du groupe, se réaliser discursivement ? Comment le sujet donne-t-il du sens à une action (collective ou pas) grâce aux actes de langage et par quelles activités peut-il y parvenir en classe ?

En admettant que l'approche communicative laissait de côté la dynamique de groupe, on peut aussi admettre que la perspective actionnelle ne s'intéresse qu'à l'action collective, en délaissant l'individu. Ainsi, il manque une dimension à chacune des deux approches. En suivant le credo de Puren, sur l'éclectisme didactique, qui implique de ne pas négliger

¹ *Ibid.*, p 19 ; Dans cet extrait, le gras apparaît dans le texte original.

les apports des méthodes anciennes, on peut considérer qu'il est possible d'utiliser synthétiquement l'une et l'autre.

Autrement dit, au lieu d'encourager l'enseignant à se centrer sur l'apprenant ou sur le groupe, sur la tâche communicative ou sur la tâche concrète, ce que nous cherchons à définir c'est comment il pourrait centrer l'apprenant à la fois sur lui-même et sur ses propres rapports avec le groupe et avec l'action.

Les tâches sont réalisées par des acteurs qui doivent donner du sens à leur action. Ce processus se fait par une dynamique de « fond » et de « forme ». D'autant plus quand l'action est collective, cela passe par des formes linguistiques. Or, il nous semble que les domaines qui s'occupent des rapports entre sens et forme, entre dire et faire, sont la sémantique et la pragmatique. Nous allons examiner à présent ce que dit le CECR au niveau de la sémantique et de la pragmatique.

4.6.3 Sémantique et pragmatique dans le CECR, le chaînon manquant

4.6.3.1 La compétence sémantique dans le CECR

Le CECR divise, à la page 91, la compétence sémantique en trois volets : la sémantique lexicale, la sémantique grammaticale et la sémantique pragmatique.

On a d'abord, bien du mal à saisir la différence entre ce qui est dit de la sémantique lexicale et la compétence lexicale qui est exposée à la page 87. Il s'agit, tout simplement, de l'enseignement de ce que l'on appelle traditionnellement des leçons de vocabulaire.

Une seule phrase décrit la sémantique grammaticale ; celle-ci renvoie seulement au chapitre sur la compétence grammaticale qui énumère les catégories syntaxiques.

Puis, la sémantique pragmatique est réduite à trois opérations qui sont nommées, sans explications, en une seule phrase, et dont on ne comprend pas très bien pourquoi elles sont séparées des compétences pragmatiques exposées en 5.2.3.

« La sémantique pragmatique traite des relations logiques telles que substitution, présupposition, implication. »¹

Voyons, donc, ce qui est développé dans la partie traitant de la compétence pragmatique.

¹ *Ibid.*, p 91.

4.6.3.2 La compétence pragmatique dans le CECR

Pour les auteurs du CECR, la compétence pragmatique se divise en trois sous-compétences¹.

La compétence discursive est définie comme la connaissance et la capacité à maîtriser « *l'organisation des phrases* », comme la capacité à « *gérer et structurer un discours, un plan de texte, sur le plan de la cohésion et de la cohérence* ». Le CECR emprunte la plupart de ces concepts à la grammaire textuelle c'est-à-dire qu'il se préoccupe de l'organisation sémantique du texte ou du discours (thème, rhème, cohésion, cohérence...). On y parle d'« *efficacité rhétorique* » et une allusion est faite aux « *maximes conversationnelles* » de Grice. Mais ces propositions ne sont pas développées.

La compétence fonctionnelle est définie comme la compétence à identifier la fonction interactionnelle d'un discours (demande, intérêt, plaisir, conseil...) ou d'un texte (narration, commentaire...). Ce que les auteurs appellent des micro-fonctions correspond à des actes de langage, sur le modèle du Niveau Seuil utilisé par la méthode communicative. Les macro-fonctions définissent les types de discours qui éclairent le lecteur sur l'orientation fonctionnelle du texte.

La compétence de conception schématique est la connaissance et la gestion de schémas-types de l'interaction (par exemple le fait qu'une question appelle une réponse). Ces schémas sont également tirés du Niveau Seuil et relèvent d'une compétence conversationnelle.

4.6.3.3 Le chaînon manquant

D'une part, la compétence sémantique est traitée trop rapidement, alors qu'elle est, en réalité, beaucoup plus large. Elle est effectivement bien plus que la somme des connaissances lexicales et grammaticales, puisqu'elle implique que l'apprenant comprenne également les rapports existant entre l'**énoncé** et ses sens possibles.

D'autre part, la compétence pragmatique, qui est traitée séparément de tout le reste, est, elle aussi, extrêmement réduite. Or, elle nous semble essentielle, parce que c'est la valeur

¹ *Ibid.*, p 96-101.

pragmatique que l'**énonciation** donne à cet énoncé qui permet de sélectionner un des « sens possibles » évoqués plus haut.

C'est là que réside le lien entre le dire et le faire, par la prise en compte du contexte, incluant les actions qu'y réalisent les sujets. Une approche actionnelle appliquée à l'enseignement des langues devrait donc, selon nous, faire de la compétence pragmatique une compétence centrale, transversale et omniprésente.

Conclusion

Les paradoxes jalonnent le CECR, ce qui en rend la critique peu aisée. Il y a dans les 192 pages, 59 « encadrés » qui débute généralement par la phrase suivante :

« Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas... »¹

Ils reprennent tous des points traités en amont et avertissent les lecteurs que des adaptations sont possibles. Ils constituent des arguments visibles et récurrents en faveur du fait que le cadre ne se veut pas prescriptif de manière autoritaire. Mais nous prenons note, en accord avec Simons², que deux tensions s'affrontent en permanence dans le texte, l'une prescriptive, l'autre « *permissive* ». Nous tenons cette alternance de recommandations précises et d'autorisations de détournements comme la cause principale de son manque de clarté.

Nous avons d'abord vu que les auteurs du CECR lui attribuent le rôle politique de former des citoyens européens « mobiles », « coopératifs », en quelque sorte unis dans la diversité. Sous le prétexte de lutter contre la xénophobie et d'œuvrer pour la formation à un esprit critique nécessaire à la démocratie, une citoyenneté modèle, idéale, est paradoxalement imposée et s'avère être contre-productive sur plusieurs points. Cette formation prend la forme d'un enseignement dit interculturel et plurilingue.

Les objectifs interculturels ressemblent à une liste de comportements visés directement par les enseignements, indépendamment de leur rapport avec la langue et la communication, qui sont pourtant l'objet de l'enseignement des langues. Et ils s'appuient

¹ *Ibid.*, p 36-147.

² Germain Simons, « Le cadre mange-t-il la peinture ?, Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe », *Puzzle*, Bulletin n°29, CIFEN, ULG, mars 2011, p 4 -17.

sur un découpage de la réalité simpliste qui rappelle les stéréotypes qu'il s'agit pourtant de mettre à l'écart.

Quant au plurilinguisme, il apparaît clairement comme un allègement des contenus linguistiques, remplaçant une connaissance approfondie d'une seule langue étrangère, par celle, plus basique, de plusieurs langues. Peut-être dans l'illusion que cela permettra un meilleur rendement coopératif des actions collectives.

Cette focalisation sur l'action collective et ses résultats a pour conséquence que la perspective actionnelle, annoncée comme solution pédagogique, délaisse des processus qui lui sont pourtant nécessaires. Ces processus sont ceux qui concernent :

- les individus, en tant que sujets parlants, qui constituent le groupe ;
- et la communication, dans sa dimension interactive, que nécessite la genèse de l'action.

Il en découle un enseignement de la langue « minimum », dépourvu de ses dimensions sémantiques et pragmatiques ; ce qui semble, là encore, paradoxal, quand on vise action et coopération.

Cet oubli de la prise en compte d'une dynamique vitale entre sujets et environnement dans la construction de la communication nous ramène à la « crise de l'interculturel » dont nous avons parlé au chapitre 2. L'analyse de l'interculturalité semble toujours conduire à une impasse, qu'elle soit culturaliste ou anti-culturaliste. Et elle semble toujours poser la question du rapport entre sujet, langue et culture.

5 De l'interculturel à l'interpersonnel

Introduction

Dans un ouvrage commun, Galisson et Puren posent la question du statut de la culture par rapport à celui de la langue.

« Laquelle est englobante et laquelle est englobée (si tant est que la question puisse se poser ainsi) ? »¹

Selon eux, l'école a d'abord privilégié l'enseignement de la langue oubliant que celle-ci est avant tout un « *moyen pour opérer culturellement* »² et donc qu'agir dans la culture est en réalité le but recherché par l'apprenant d'une langue.

La langue est en effet le meilleur moyen d'accéder à la culture étrangère puisqu'elle en fait partie intégrante et qu'elle permet de la vivre « en direct ».

Avant d'être « parlant », le sujet est avant tout « vivant » et il vit en société. Si l'on veut considérer ce sujet vivant comme « parlant » c'est-à-dire comme faisant un usage social de la langue, alors on doit d'abord l'imaginer vivre dans sa culture, autrement dit en action au sein de la société dans laquelle il vit. C'est en effet dans cette société que, en grande partie grâce au langage, les individus se constituent en groupe culturel.

Nous allons d'abord essayer de donner une définition de la culture par rapport à la nature et à la société, dans le souci de bien comprendre l'environnement dans lequel ce sujet évolue, de saisir les influences qu'il a sur lui et la place qu'y a le langage.

La culture apparaît comme un ensemble de valeurs et d'orientations données aux objets de la réalité qu'ils soient concrets ou abstraits (objet matériel, habitus, etc.). Nous nous demanderons donc comment ces valeurs réapparaissent dans le langage.

¹ Robert Galisson, Christian Puren, *La Formation en questions*, Paris, Clé international, 1999, p 96.

² *Op. cit.*, p 96.

5.1 La société et la création de la culture à partir de la nature

5.1.1 Nature et société

Le *Trésor de la langue française informatisé (TLFi)* définit la « société » en ces termes :

« État de vie collective; mode d'existence caractérisé par la vie en groupe; milieu dans lequel se développent la culture et la civilisation. »¹

Nous avons ici une progression intéressante, il y a d'abord la « vie », collective, certes, mais d'abord biologique en tant qu'elle est un fait de la nature. Est ensuite souligné le dynamisme de cette vie, dynamisme que nous retrouvons dans l'expression « *mode d'existence* » – « mode » sous-entend qu'il y a plusieurs formes possibles et « existence » marque l'inscription dans la durée. Ensuite, la société est définie comme le lieu où la culture se « développe » : il y a donc changement vu comme évolution.

Le texte fondateur qui sert de base à la définition du terme « société » en sociologie est un ouvrage de Tönnies datant de 1887. Pour lui :

« Une 'société' est un ensemble d'individus liés par leur 'volonté réfléchie'. »²

Il la définit en opposition avec la « communauté », qui correspondrait à un mode d'organisation plus primaire, plus proche de la nature, fondé sur la « *volonté organique* »³ de ses membres. Ces volontés sont à la base de comportements qui vont déterminer les règles de la vie collective car la pensée agirait « *à la façon d'une contrainte mécanique sur les nerfs et les muscles et par là sur les membres du corps* »⁴. Selon Tönnies, la volonté réfléchie, plus élaborée que la volonté organique, conduirait à une société plus individualiste, guidée par la recherche du bonheur.

Après lui, la sociologie restera souvent dans une perspective comparatiste et n'aura de cesse de proposer des typologies. On y trouve souvent des oppositions binaires fondées

¹ « Société », *Trésor de la Langue Française informatisé*. [En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/société>]. Consulté le 31 août 2013.

² Ferdinand Tönnies, *Communauté et société*, Paris, PUF, 2010, p 95.

³ *Op. cit.*, p 95.

⁴ *Ibid.*, p 95.

sur la place des individus (individualiste/collective), sur l'organisation religieuse, économique, politique ou familiale...

Cependant, il n'y a pas, à notre connaissance, de définition qui détermine la société par rapport à la culture. Pourtant, la frontière nous semble floue. À ce stade, nous nous en tiendrons donc à la définition, plus générale, du *TLFi*.

5.1.2 Nature et culture

Beacco souligne que le passage de la nature à la culture jouit d'une représentation positive. Depuis les Lumières sans doute, la culture est associée au sortir de l'état d'animalité de l'homme pour un rang supérieur.

« Sortant de l'animalité biologique par ontogénèse ou phylogénèse, l'homme accéderait à des formes réputées supérieures d'expression personnelle et d'organisation sociale. »¹

Les rapports entre nature et culture ont été étudiés dans un grand nombre de disciplines. En biologie, cette question aboutit au débat entre ce qui est inné, déterminé par les gènes, et ce qui est acquis, ce sur quoi on pourrait agir par exemple par la socialisation. Cette opposition se retrouve dans les sciences humaines.

« La notion de culture, qui oppose ce qui serait l'œuvre de l'homme et ce qui ne le serait pas (à savoir la nature), est une notion cardinale de la pensée occidentale, en ce qu'elle est liée aux débats sur ce qui distinguent l'esprit du corps, l'homme de l'animal, l'acquis de l'inné, le particulier de l'universel, les sociétés dites primitives de celles qui ne sont pas supposées l'être, les sciences qui mériteraient pleinement ce nom de celles qui en abuseraient ; au rang desquelles se trouvent toutes les sciences qui traitent de cette notion (dont on a pu relever plus de cent définitions différentes, voire contradictoires). »²

Définir la culture n'est donc pas tâche facile, étant donné qu'elle se définit par une opposition partant du postulat que l'Homme aurait des dons supra naturels, puisque ce qu'il produirait ne ferait plus partie de la nature. Selon Lévi-Strauss, c'est de cette distinction que part l'humanisme des Lumières pour justifier que l'Homme est au centre de tout. Cet auteur critique ce postulat en déclarant devoir modifier les bases de

¹ Jean-Claude Beacco, *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Paris, Hachette, 2000, p 23.

² Henri Besse, « Culture(s) et apprentissage des langues », *Échanges et enseignement des cultures dans la pédagogie du français, Actes du Congrès Régional des Enseignants de Français à Rome en avril 1991*, Edizioni Analisi, Bologne, 1993, p 37-52.

l'humanisme qui devraient faire « à l'homme une place plus raisonnable dans la nature au lieu qu'il s'en institue le maître et la saccage »¹.

C'est-à-dire qu'une redéfinition conventionnelle du rapport entre l'homme et la nature pourrait modifier les comportements, puisqu'une redéfinition modifie les règles. Or,

« Partout où la règle se manifeste, nous savons avec certitude être à l'étage de la culture. Symétriquement il est aisé de reconnaître dans l'universel le critère de la nature. Car ce qui est constant chez tous les hommes échappe nécessairement au domaine des coutumes, des techniques et des institutions par lesquelles leurs groupes se différencient et s'opposent. »²

Lévi-Strauss remarque, par exemple, que la reproduction est une nécessité naturelle mais que la nature ne donne pas de loi pour en indiquer les règles. En revanche, les cultures sont contraintes d'échanger, sans cela, le repli sur soi les tue. Ainsi naît, par un ajustement des comportements, la prohibition de l'inceste.

Cette hypothèse nous inspire deux remarques.

Tout d'abord, cela implique que les êtres humains peuvent décider de modifier leur culture, qui, par ailleurs, est souvent présentée comme ce qui les détermine. Cette question de pouvoir sur le changement et l'évolution des règles de la vie collective nous intéresse particulièrement puisque nous souhaitons nous intéresser au rôle du sujet dans l'interaction. Nous y reviendrons donc plus loin.

Ensuite, cela implique que, comme dans le cas des études sur la société, le rapport entre nature et culture intervient dans la recherche de l'origine des comportements humains. Dans les sciences humaines, il y a deux approches³.

D'abord celle des naturalistes, qui considèrent que les comportements sont :

- soit d'origine biologique, c'est le cas de l'éthologie et de la sociobiologie de Wilson⁴ ;

¹ Claude Lévi-Strauss, *Le Regard éloigné*, Paris, Plon, 1983, p35 ; Voir aussi sur ce point, Tzvetan Todorov, *Nous et les autres*, Paris, Seuil, 1989, p 86-90.

² Claude Lévi-Strauss, *Les structures élémentaires de la parenté*, Berlin, De Gruyter, 2002, (1^oéd. 1947), p 10.

³ Voir à ce sujet : Jean-François Dortier (dir.), « NATURE-CULTURE », *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2008, p 499-501.

⁴ Edward Osborne Wilson, *La sociobiologie*, Monaco, Édition du Rocher, 1987.

- soit écologiques, c'est-à-dire issus d'une adaptation de l'Homme à son milieu pour répondre au besoin d'accès aux ressources alimentaires, par exemple, comme le prétend le matérialisme culturel de Harris¹.

Puis, l'approche culturaliste, à l'instar de Rousseau qui voyait l'origine des inégalités dans la culture et non pas dans la nature.

« Car comment connaître la source de l'inégalité parmi les hommes, si l'on ne commence par les connaître eux-mêmes ? et comment l'homme viendra-t-il à bout de se voir tel que l'a formé la nature, à travers tous les changements que la succession des temps et des choses a dû produire dans sa constitution originelle, et de démêler ce qu'il tient de son propre fonds d'avec ce que les circonstances et ses progrès ont ajouté ou changé à son état primitif. Semblable à la statue de Glaucus que le temps, la mer et les orages avaient tellement défigurée qu'elle ressemblait moins à un dieu qu'à une bête féroce, l'âme humaine altérée au sein de la société par mille causes sans cesse renaissantes, par l'acquisition d'une multitude de connaissances et d'erreurs, par les changements arrivés à la constitution des corps, et par le choc continuel des passions, a, pour ainsi dire, changé d'apparence au point d'être presque méconnaissable; et l'on n'y retrouve plus, au lieu d'un être agissant toujours par des principes certains et invariables, au lieu de cette céleste et majestueuse simplicité dont son auteur l'avait empreinte, que le difforme contraste de la passion qui croit raisonner et de l'entendement en délire. »²

On notera que les causes du changement évoquées par Rousseau sont l'apprentissage, les changements des corps et le choc des passions, trois notions sur lesquelles nous reviendrons dans la suite de cette thèse.

Rousseau est à l'origine de l'anthropologie culturelle de Boas³, du déterminisme sociologique de Durkheim et aujourd'hui, des « cultural studies » et de la « construction sociale de la réalité » de Berger et Luckmann⁴.

Il existe trois courants qui tentent de dépasser cette opposition entre nature et culture. La théorie de la superposition : la nature se superpose à la culture, l'origine naturelle n'est pas niée mais elle n'est pas seule source. Le possibilisme de Vidal de la Blache⁵, contre

¹ Marvin Harris, *Cannibales et monarques ; essai sur l'origine des cultures*, Paris, Flammarion, 1979.

² Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Manchecourt, Garnier-Flammarion, 1992, (1^oéd. 1971), (1755), p 158.

³ Franz Boas, *Race, language and culture*, New-York, Free press, 1966.

⁴ Peter Ludwig Berger, Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Colin, 2012.

⁵ Paul Vidal de La Blache, *Histoire de France depuis les origines jusqu'à la Révolution*, Paris, Édition des Équateurs, 2009.

l'écologie absolue, dit que la nature propose des possibilités que l'homme a le choix d'utiliser ou non. La coévolution du nouveau courant darwiniste et la « complexité » de ces modèles qui articulent nature et culture selon la théorie de Morin :

« Il faut cesser de disjoindre Nature et Culture : la clé de la culture est dans notre nature et la clé de notre nature est dans la culture. »¹

L'approche culturaliste semble être confirmée par les expériences d'enfants sauvages comme Gaspard Hauser ou Victor². En outre, les recherches récentes en neurologie et en épi-génétique (dont nous reparlerons plus loin) nous apprennent que, d'une part, les comportements sont bien « gérés », en quelque sorte, par le cerveau mais, d'autre part, l'être humain jouit d'une capacité d'adaptation bien au-delà de sa naissance. Ce même cerveau peut être modifié selon l'environnement extérieur. C'est ce qu'on appelle la plasticité cérébrale dont parlent Morin (EM) et Cyrulnik (BC) :

EM « [...] la culture, qui ne se trouve pas héréditairement intégrée, émerge et se transmet par apprentissage »³

BC « Mais dans le monde vivant, l'avantage de la néoténie est que l'homme peut biologiquement continuer à façonner son cerveau, sous l'effet des pressions de l'environnement. »⁴

EM « Nous savons que ce sont nos expériences et nos cultures qui permettent l'expression de certains gènes ou l'inhibition de certains autres. »⁵

Selon Cyrulnik, la néoténie, désignant chez l'homme la conservation de traits juvéniles à l'âge adulte, permet la plasticité neuronale. L'épi-génétique étudie l'influence de l'environnement sur les gènes. Le cerveau humain aurait donc une capacité d'adaptation, bien après la naissance. C'est la position qui est défendue également par Damasio⁶, dont nous reparlerons plus loin. Cela permet sans doute de penser avec Morin que :

EM « [...] le trésor de la vie et de l'humanité est la diversité. La diversité qui ne nie nullement l'unité, car il faut prendre garde là encore de ne pas tomber dans l'alternative. [...] L'extraordinaire

¹ Edgar Morin, *Le Paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973, p 218.

² Voir à ce sujet : Lucienne Strivay, *Enfants sauvages : approches anthropologiques*, Paris, Gallimard, 2006.

³ Boris Cyrulnik, Edgar Morin, *Dialogue sur la nature humaine*, Quetigny, Éditions de l'Aube, Quetigny, 2004 (1^oéd. 2000), p 20.

⁴ *Op. cit.*, p 24.

⁵ *Ibid.*, p 30.

⁶ Antonio Damasio, *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 2010.

richesse humaine est un tronc commun – ce qu'on peut appeler une nature humaine – à partir de laquelle il existe des possibilités inouïes de diversité individuelle, culturelle, de langue. [...] Accomplir l'unité de l'espèce humaine tout en respectant sa diversité est une idée non seulement de fond, mais de projet. »¹

Car, pour que soient vraiment « possibles » les « *possibilités inouïes* », il faut que le cerveau permette à l'homme d'en créer. C'est cette créativité que nous exploiterons dans nos propositions didactiques, l'interculturalité n'étant pas, selon nous, de fait, mais se construisant pendant l'interaction.

5.1.3 La culture comme « habit » axiologique de la société

Le *Dictionnaire de sociologie*² commence par poser une opposition entre la culture savante et la culture en tant qu'ensemble des activités, des croyances, des pratiques d'une société. Les culturalistes américains, ainsi que Lévi-Strauss, considèrent la culture comme un système cohérent de traits culturels qui se transmettent de génération en génération.

S'ensuit une distinction entre culture, sous-culture et contre-culture. La culture concerne la société globale. Les sous-cultures désignent les cultures spécifiques à des sous-groupes à l'intérieur de cette société, elles ont donc un noyau d'éléments communs. Elles ont aussi des traits spécifiques qu'on ne retrouve pas dans les autres groupes de la société. Ces groupes peuvent être définis par rapport à des critères géographiques, de classe, de sexe, d'âge... Le terme de « contre-culture » désigne une sous-culture qui inverse les normes de la culture dominante.

On trouve aussi une opposition entre culture dominante et culture dominée. Si on réduit la culture à la culture savante, en tant qu'œuvres de l'esprit à portée esthétique, on considère qu'il n'y a qu'une seule culture en regard de laquelle les autres productions ne sont que des formes dégradées. La légitimité des cultures des sous-groupes sera alors fonction de la position sociale de ses membres. Les rapports de domination symbolique sont conditionnés par une plus ou moins grande proximité avec la culture savante.

¹ Boris Cyrulnik, Edgar Morin, *Dialogue sur la nature humaine*, Quetigny, Éditions de l'Aube, Quetigny, 2004 (1^{er} éd. 2000), p 38-39.

² Jean Etienne, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux, « Culture », *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier, 2004, p 120-127.

Il est effectivement absolument nécessaire de distinguer deux types de cultures correspondant à une même société : le premier est ce que Porcher appelle « la culture cultivée »¹, elle regroupe, selon lui, la littérature, l'histoire, la politique et les arts. Le même auteur parle ensuite de « *pratiques culturelles* » qui seraient une culture anthropologique, « *c'est-à-dire ce que font les indigènes d'une culture et d'une langue donnée, les manières dont ils voient le monde, les façons qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel* »². C'est principalement la deuxième notion qui est concernée dans nos échanges entre apprenants. Même si certains sujets traitent de l'art, par exemple, de la musique, ce qui nous intéresse c'est la manière dont ces arts sont pratiqués, ce qu'en font les autochtones, comment ils les vivent, ce que cela signifie pour eux.

La culture d'une personne peut se définir, comme le dit Bourdieu, par les habitus c'est-à-dire la somme des capitaux légués à un individu selon son origine sociale, ethnique, religieuse et autres. Ces habitus fonctionnent comme « *principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but* »³, de manière plus ou moins inconsciente. Mais si on considère que ce même individu est aussi influencé par les événements qui arrivent dans sa vie, par l'interprétation qu'il en fait de et par ses expériences personnelles, ses rencontres, ses voyages, et si on affirme avec Sansot, que « *les actes mineurs de l'homme dans une culture ont aussi une importance et nous renseignent sur cette culture* »⁴ alors on peut dire que le sujet va lui aussi, réciproquement faire évoluer sa culture d'origine.

En effet, de la même façon que l'individu est forgé par sa culture, il contribue lui-même, par son action dans le monde à la faire évoluer, à la forger en retour. Ces actes s'effectuent à travers des rapports sociaux et, selon nous, la culture naît des valeurs créées par ces rapports. La culture émane de la société en la dotant d'un système de valeur que les individus et les groupes adoptent ou non comme principes directifs, en fonction de la praxis, de leurs intérêts.

¹ Louis Porcher, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, 2004, p 54.

² *Op. cit.*, p 55.

³ Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, les Éditions de Minuit, Le sens commun, 1980, p 88-89.

⁴ Pierre Sansot, « Entretien avec Pierre Sansot », in Louis Porcher, *Cultures, culture*, Vanves, Le Français dans le monde, Recherches et applications, 1996, p 82-84.

En ce sens, la société est le lieu où ce qui est né de la nature se développe, évolue, s'altère avec le temps empruntant des itinéraires possibles. Le terme de « culture », s'il est confondu avec « tradition », peut donner l'illusion que celle-ci est statique. Cependant, ce sont des transformations qui lui donnent vie, une culture qui ne change pas est une qui se meurt.

« L'exclusive fatalité, l'unique tare qui puissent affliger un groupe humain et l'empêcher de réaliser sa nature, c'est d'être seul. »¹

La culture est donc ce qui caractérise une société donnée, ce qui l'habille, c'est sa personnalité. La société change par l'action ou l'inaction de l'homme et par là-même, transforme la culture. Il serait bien entendu absurde de dire que la langue en tant que langue saussurienne, « *prise pour elle-même* », influe directement sur la culture. Cependant, la langue en fonctionnement, en discours, qui accompagne la plupart des actions humaines, joue nécessairement un rôle majeur dans le phénomène de changement culturel en passant par les filtres des individus et des groupes sociétaux. La culture change avec le temps. Nous donnerons un exemple pour illustrer ce propos, les femmes des années 1960 en France devaient culturellement obéissance à leurs époux, cette obéissance était vue comme « normale », indispensable et était prônée par l'école même. Nous ne voyons rien de tel aujourd'hui, même si les groupes féministes affirment que nous ne sommes pas parvenus à l'égalité parfaite, il y a eu changement, modification des mœurs, de certaines valeurs.

Ces modifications des comportements et des valeurs qui leur sont accordées, ne pourraient se faire sans les capacités du cerveau humain. C'est pourquoi nous réfléchissons, dans ce travail, à la manière dont un être humain utilise sa raison pour décider des ses actes et, notamment, de ses actes de langage.

¹ Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire*, LEVI-STRAUSS Claude, *Race et histoire*, Folio essais, Saint-Amand, 2003, (1952), p 73.

5.2 Dynamique entre social et individuel

5.2.1 La sociologie et l'individu comme sujet social

Il s'agit donc de comprendre comment l'individu s'insère dans le groupe. Boudon et Bourricaud définissent deux façons d'aborder la « socialisation »¹ en sociologie :

Perspective inspirée de Durkheim et Parsons	Perspective inspirée de Mead
<ul style="list-style-type: none">- but : adaptation de l'individu à la société, préservation de l'homogénéité sociale ;- l'enfant est une cire molle à modeler par une action méthodique ;- processus unilatéral des adultes sur l'enfant ;- socialisation primaire irrémédiable, seules légères modifications à espérer.	<ul style="list-style-type: none">- but : épanouissement de la personnalité de l'enfant ;- l'enfant joue un rôle actif, construit son identité à travers les interactions ;- processus interactif adulte-enfant et l'enfant contribue à socialiser l'adulte ;- les effets de la socialisation primaire sont largement modifiables par les expériences ultérieures.

La différence entre les deux approches est claire. Dans celle de Mead², l'acteur joue un rôle créatif dans la constitution de la culture et dans le changement social. C'est la possibilité de cette créativité que nous souhaitons exploiter dans l'enseignement des langues lors d'interactions dites « interculturelles ». Mais pour cela, il faut considérer le fait que l'acteur est aussi un sujet psychologique, ce que la sociologie a du mal à faire, pour les raisons suivantes.

La « *tradition sociologique* »³ est née au XIX^e siècle, dans le but, selon la formule de Comte, de « *savoir pour prévoir et pouvoir* »¹. On en trouve deux définitions chez

¹ Raymond Boudon, François Bourricaud, « Socialisation », *Dictionnaire critique de sociologie*, Paris, PUF, 2012, p 527-534.

² George Herbert Mead, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 2006.

³ Voir à ce sujet : Jean Etienne, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux, « Sociologie », *Dictionnaire de sociologie*, Hatier Paris 2004, p 354-358.

Durkheim, le premier à avoir érigé la sociologie au rang de science universitaire. Il cherche à la définir par l'existence d'un objet d'étude précis :

*« Est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles. »*²

Le but est de définir un objet qui soit différent des phénomènes individuels étudiés par la psychologie. Mais cette définition ne permet pas de différencier la sociologie des autres sciences sociales comme l'économie, l'histoire, l'anthropologie ou la géographie. En conséquence, Durkheim la définit aussi comme la science des sciences, « *le système des sciences sociologiques* »³ ; les autres sciences seraient toutes, ainsi, des branches de la sociologie par le simple fait qu'elles utilisent la méthode comparative.

Néanmoins, la sociologie a, au centre de son objet d'étude, des individus insérés dans la collectivité selon leur classe sociale, leur groupe d'âge, les organisations auxquelles ils appartiennent, leurs réseaux d'affinités... D'où cette interrogation centrale qui la traverse depuis les débuts : doit-on considérer la société comme une réalité irréductible aux membres qui la composent ou, au contraire, comme un simple agrégat d'individus dont le fonctionnement ne peut être compris qu'à partir de l'analyse des comportements des différents individus qui la constituent ?

Ainsi, les sociologues se divisent, pas toujours très nettement, entre deux courants : le holisme et l'individualisme méthodologique.

Le courant holiste est représenté par Durkheim. La société est considérée comme extérieure et contraignante pour l'action des individus et les faits sociaux doivent s'étudier comme des choses, sans s'attacher aux motivations individuelles. L'individu est un agent social qui intériorise et exprime les normes que la société lui impose. On se situe dans la perspective déterministe des sciences de la nature. On cherche les causes et la fonction des faits sociaux pour établir les lois sociales générales.

¹ Auguste Comte, *Cours de philosophie positive, Tome I*, Paris, Hermann, 1998, p 20-41.

² Émile Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 2010, p 113. En italique dans le texte. Paru en 1895.

³ Émile Durkheim, Paul Fauconnet, « Sociologie et sciences sociales », *Revue philosophique*, 55, p 465-497, 1903. [En ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_1/textes_1_05/socio_sc_soc.pdf]. Consulté le 8 juillet 2014.

Le courant individualiste est représenté par Weber.

« Si je suis finalement devenu sociologue (comme l'indique mon arrêté de nomination) c'est essentiellement afin de mettre un point final à ces exercices à base de concepts collectifs dont le spectre rôde toujours. En d'autres termes, la sociologie, elle aussi, ne peut procéder que des actions d'un, de quelques, ou de nombreux individus séparés. C'est pourquoi elle se doit d'adopter des méthodes strictement 'individualistes' »¹

Il privilégie l'action sociale, l'activité humaine orientée significativement par rapport à autrui. Les motivations humaines deviennent inséparables de l'explication des phénomènes sociaux. L'individu est un acteur social subjectif, intentionnel et intéressé. On se situe du côté du relativisme des sciences de la culture.

Dans cette même ligne, l'École de Chicago est un courant américain qui se développe au début du XX^{ème} siècle. Avec Thomas par exemple, ce courant cherche à déterminer comment les immigrés « *définissent la situation* » grâce à leur « *mémoire sociale* » et étudie la « *désorganisation sociale* »² de la personnalité par rapport au lieu.

Ce courant donne naissance à l'interactionnisme symbolique qui va permettre à plusieurs sociologues, comme Mead, Goffman³ ou Blumer⁴, de se recentrer sur le sujet humain. Ces derniers abordent la sociologie en prenant en compte le point de vue des individus qui agissent par rapport aux significations qu'ils donnent aux choses et aux gens. Ces significations émergent de l'interaction sociale et sont interprétées et modifiées au cours de l'interaction. La vie sociale est à la fois intentionnelle, interprétative et interdépendante. L'interaction, irréductible à une logique d'action-réaction, est avant tout un processus créatif, construit et ouvert, que le sociologue doit saisir « ici et maintenant » en fonction de la situation dans laquelle se trouve l'acteur et de la direction qu'il cherche à donner à son action.

¹ Max Weber, Lettre de Max Weber à l'économiste Lietman, datant de 1920, in Raymond Boudon, François Bourricaud, *Dictionnaire critique de sociologie*, Paris, PUF, 2012, p IV.

² William Isaac Thomas, *Fondation de la sociologie américaine : morceaux choisis*, Paris, L'Harmattan, 2000.

³ Erving Goffman, *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1967.

⁴ Herbert Blumer, *Symbolic interactionism : perspective and method*, Los Angeles, University of California Press, 1986.

Également influencé par l'École de Chicago, Boudon¹ considère que les phénomènes sociaux doivent être analysés comme le produit émergent d'actions individuelles dont le sociologue doit comprendre le sens. Mais, il précise que les individus ne sont pas isolés les uns des autres, ce qui équivaudrait à une vision trop atomiste ; ils n'agissent pas dans le vide social, leurs comportements sont influencés par le contexte social.

En réalité, cette opposition entre holisme et individualisme est dénoncée comme factice² car souvent les travaux des deux courants combinent à la fois une sociologie des structures et une sociologie de l'action. Mais cette dichotomie n'en est pas moins fondatrice, si ce n'est de la sociologie même, en tout cas de son assise épistémologique.

On voit que, sans pour autant qu'on puisse l'assimiler à la psychologie, les sociologues ne peuvent pas vraiment « se passer » de l'individu, qu'il soit agent ou acteur. Cependant, aucun ne nie que la collectivité influence les acteurs et aucun ne refuse à l'individu son rôle actif dans la société.

Ce que nous montre la sociologie, c'est d'abord que les individus sont à la fois des **parties** du tout ayant chacune une identité propre, pouvant profiter d'un espace de liberté, d'une marge d'interprétation personnelle et une **entité**, le « tout », qui dépasse la somme des parties, ayant elle aussi une existence propre. Les parties et le tout exercent tour à tour une influence réciproque.

L'individu n'existe pas seul, sans les relations qui existent entre lui, les autres, les institutions et les objets même (le Monde) qui l'entourent. Et ce Monde n'existe pas sans l'individu. Quelle est alors la part de liberté d'action sur le Monde pour le sujet ?

5.2.2 Liberté de l'acteur social

Dans son ouvrage, De Coster³ pointe l'embarras que la notion de liberté du sujet provoque chez les sociologues qui la renvoient à la philosophie. Il rappelle un point soulevé par Durkheim⁴ qui, inspiré par Rousseau et Kant, considère la contrainte comme

¹ Raymond Boudon, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 2007.

² Voir à ce sujet : Jean Etienne, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux, « Culture », *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier, 2004, p 120-127.

³ Michel De Coster, *Sociologie de la liberté : mise en perspective d'un discours voilé*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

⁴ Émile Durkheim, *La Science sociale et l'action*, Paris, Presse Universitaire de France, 2010.

condition *sine qua non* de la liberté. En effet, la nature sociale de l'homme fait que toute action individuelle a des conséquences sur la liberté d'autrui. C'est ainsi que les lois, contraintes suprêmes, s'imposent comme garantie des libertés dans nos sociétés.

Certains philosophes, comme Arendt¹ ou Berlin² distinguent les possibilités d'action de sa réalisation effective. Autrement dit, la liberté d'un individu se situe au moment où il n'a pas encore agi, où il peut encore réfléchir et orienter ses choix.

« Mais dès lors que son choix est fait, une fois engagé dans l'action, sa liberté disparaît et il devient prisonnier des contraintes liées à cette action. »³

La liberté réapparaît ensuite dans la capacité de l'individu à adapter son comportement par rapport aux réponses et aux réactions qu'il a obtenu, sans forcément l'avoir voulu dans ses intentions de départ.

Ici apparaissent les « zones d'incertitude » définies par Crozier et Friedberg⁴, que l'acteur va pouvoir exploiter. Selon eux, les rôles de l'acteur social et les contraintes que ceux-ci imposent sont donc créateurs d'espaces de liberté et permettent l'autonomie.

C'est lors de ces plages d'autonomie que les sujets peuvent exercer un pouvoir de décision sur la situation, la recentrer vers l'objectif de départ ou la faire dévier. C'est sans doute cela qui permet le changement.

5.2.3 Le changement social

« La psychologie des foules, qui a été l'une des sources de la psychologie sociale, considérait que l'influence se résume à la conformité, à une position majoritaire.

Mais si on se situe uniquement dans cette perspective, on ne peut pas comprendre comment une société change et qui sont les personnes qui entraînent ce changement. D'ailleurs, la théorie de la conformité postule qu'il y a influence unilatérale qui vient de la société vers l'individu, en excluant l'individu comme source d'influence. Je me suis donc demandé comment l'innovation survient dans une société, ce qui m'a conduit à étudier l'influence des minorités. J'ai élaboré une théorie de

¹ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, 4, 1-2, Paris, Gallimard, 1989.

² Isaiah Berlin, *Eloge de la liberté*, Paris, Calmann-Lévy, 1994.

³ Michel De Coster, « Quand l'individu se joue des contraintes », in Jean-Claude Ruano-Borbalan, Bruno Choc, *Le pouvoir*, Auxerre, Édition Sciences Humaines, 2002, p61-65, ici p63.

⁴ Michel Crozier, Erhard Friedberg, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil, 1977, p 67.

la psychologie des minorités en supposant que les influences sont réciproques entre les groupes majoritaires et les groupes minoritaires. »¹

Selon Moscovici, les minorités parviennent à influencer par la force de leur action et leur capacité à transformer « *un problème en conflit*. »² Elles créent des conflits sociaux qui créent des conflits psychologiques déstabilisateurs chez les individus qui y sont confrontés. L'influence est d'autant plus efficace qu'elle est niée. Il n'y a jamais vraiment manipulation car cela supposerait qu'il y ait d'un côté des « *êtres entièrement soumis* » et d'autres « *totalelement autonomes* »³, ce qui ne correspond en rien à la réalité.

Le changement social pourrait donc avoir son origine dans des actes sociaux qui, au premier abord, semblent isolés ou localisés. Cependant, que se passe-t-il à l'intérieur de ces groupes « restreints » ?

L'analyse des réseaux de communication menée au sein de recherches sur la dynamique des groupes⁴ montre l'existence d'individus exerçant une influence particulière sur les autres membres, les leaders. Nous ne discuterons pas ici des raisons de l'existence de cette influence ni des formes de leadership. Mais nous pointerons le fait que le premier outil dont ce « leader », même occasionnel, dispose pour asseoir son crédit, c'est évidemment sa parole. Si on considère l'acte de langage comme une action sociale alors celui-ci est susceptible d'entraîner un changement social en passant par la modification de la situation de communication. Le sujet parlant a toujours, à un certain moment, la liberté, le choix de dire, de ne pas dire, de dire de telle ou telle manière... Sa liberté d'action dépend de sa capacité à saisir ce moment et à le faire fructifier.

« Un sujet est libre, non par rapport à des déterminismes extérieurs, mais dans la mesure où il intériorise des données qui lui permettent d'agir, de participer à la vie sociale. L'essentiel n'est donc pas qu'il se sente détaché de toute influence, mais qu'il se sente libre d'agir. Les minorités jouent d'ailleurs un rôle dans ce sens, puisqu'elles raisonnent en termes d'alternative et conduisent donc les autres membres à penser autrement. Même si une personne n'adhère pas aux thèses d'une

¹ Serge Moscovici, « Entretien avec Serge Moscovici », in Jean-Claude Ruano-Borbalan, Bruno Choc, *Le pouvoir*, Auxerre, Édition Sciences Humaines, 2002, p 91-95, ici p 92-93.

² *Op. cit.*, p 93.

³ *Ibid.*, p 93.

⁴ Voir à ce sujet: Didier Anzieu, Jacques-Yves Martin, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 2000 ; Elihu Katz, Paul Felix Lazarsfeld, *Influence personnelle : ce que les gens font des médias*, Paris, Armand Colin, 2008 ; Lesley Milroy, *Language and social networks*, , Oxford, Blackwell, 1980.

minorité, le simple fait que celle-ci ouvre l'individu à d'autres perspectives modifie son univers de représentation. »¹

Il est possible alors de supposer que tout individu puisse, à un moment donné, être un sujet parlant agissant ou souhaitant agir en tant que leader, amorçant le changement. Dans les cas où ce leadership serait volontaire et conscient, il faut que ce sujet « *intériorise des données* » et qu'il décide de la manière dont il va les renvoyer à l'extérieur, par ses actions.

C'est ensuite la réception par les autres qui va déterminer le degré d'efficacité de l'influence. Les membres vont traiter les données reçues selon l'affinité qu'ils ont avec ce « leader », ou le crédit qu'ils lui accordent, mais aussi selon leur propre jugement, puisqu'il faut rappeler, avec Moscovici, qu'ils ne sont totalement ni « soumis » ni « autonomes ». Ils ont une cognition produisant leurs propres représentations qui les guidera dans leurs choix ; c'est-à-dire qu'ils appliquent leur subjectivité sur leur perception de la réalité pour forger leur jugement. Le rapport à l'influence est donc indirect. Lors de l'interaction, il y a tout une dynamique qui modifie les « *univers de représentation* » dont parle Moscovici et qui conduira au comportement global du groupe et de ses membres.

5.2.4 Le changement social dépend d'une cognition sociale

Les êtres humains organisent leurs connaissances en îlots ; ils font de même pour comprendre les autres, et se situer par rapport à eux, pour organiser leurs actions. Ils sont, selon l'expression consacrée de Bourdieu, des « *classeurs classés par leurs classements* »². Ils déterminent ainsi la différence, c'est-à-dire, au niveau sociétal, ce qui sépare les membres du groupe auquel ils appartiennent, des membres du groupe étranger, c'est la cognition sociale que Vinsonneau définit ainsi :

« Le champ de la cognition sociale couvre l'ensemble des activités par lesquelles l'appareil psychique des sujets gère les informations issues de la vie sociale, assumant des fonctions adaptatives et régulatrices. La cognition permet à la fois la reconnaissance des objets – provenant du milieu environnant et de l'individu lui-même – et l'attribution de la signification qui leur

¹ Serge Moscovici, « Entretien avec Serge Moscovici », in Jean-Claude Ruano-Borbalan, Bruno Choc, *Le pouvoir*, Auxerre, Édition Sciences Humaines, 2002, p 91-95, ici p 93-94.

² Pierre Bourdieu, *La Distinction : critique du jugement social*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, p 147-151.

convient, au moment de leur apparition dans le champ perceptif. Le système de la cognition comprend en premier lieu la saisie de certains éléments, parmi la masse d'informations qui stimule l'appareil psychique ; en second lieu leur réduction : sélection et transformation. Au moyen des processus d'élaboration de la pensée et du langage, puis des activités mnémoniques, les informations traitées génèrent des représentations, des connaissances et des savoirs. Ces formations subjectives sont à l'origine de diverses actions adaptatives au sein de l'environnement. Des objets sont reconnus par le sujet, qui leur attribue des significations (d'origine nécessairement sociale) et y réagit comme à autant de signaux diversement codifiés. »¹

Cette cognition va déterminer des représentations qui vont-elles-mêmes engendrer des comportements dans un milieu de contraintes. Alors que le courant behavioriste de Skinner² étudiait les comportements humains comme des réponses à des stimuli, la psychologie sociale et les sciences cognitives nous apprennent que ces stimuli sont d'abord traités, mentalement, sous la forme de représentations.

La psychologie sociale parle de représentations sociales ; les sciences cognitives parlent de représentations mentales ; les sciences du langage parlent de représentations sociolinguistiques. Mais cela ne doit pas donner l'idée fautive qu'il s'agit de plusieurs types de représentations, chacun « rangé dans son tiroir ». Il s'agit du même objet vu sous des points de vue différents.

5.2.5 La cognition sociale est composée de représentations

5.2.5.1 La représentation est sociale

Jodelet donne de la représentation sociale la définition suivante :

« C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. »³

Selon nous, la représentation est sociale pour deux raisons. Elle est sociale en tant qu'« entrée » et en tant que « sortie ».

¹ Geneviève Vinsonneau, *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin, 2003, p 26.

² Frederic Skinner, *L'analyse expérimentale du comportement, : un essai théorique*, Bruxelles, Mardaga, 1988.

³ Denise Jodelet, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in Denise Jodelet, (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p 47-78, ici p 53.

En tant qu'« entrée », parce que c'est une forme de savoir qui vient de ce que l'individu perçoit d'un état de réalité. C'est à partir de ses perceptions des autres, des objets concrets comme des objets abstraits (comme les idées par exemple), qu'il va pouvoir interpréter et comprendre son environnement.

En tant que « sortie », parce qu'elle est dirigée vers l'extérieur ; parce qu'une fois la représentation construite, le sujet va s'en servir pour se forger une opinion en la confrontant à d'autres représentations, aux siennes antérieures ou/et à celles des autres, pour prendre des décisions et pour agir sur cet environnement.

Les représentations permettent d'agir en tant qu'elles symbolisent le réel. En prenant comme exemple l'Égypte des pharaons, l'anthropologue Godelier raconte comment les pratiques rituelles symboliques qui nourrissent l'imaginaire de toute une population permettent d'organiser le réel de la société comme la hiérarchie ou les rapports hommes-femmes. En Égypte, toute l'organisation de la société, et le pouvoir de son chef, reposait sur la croyance en la divinité du pharaon dont le souffle donnait vie à tous les êtres vivants. La population devait donc au pharaon leur vie, leur nourriture, la terre qu'elle cultivait. Et elle payait cette dette en travaillant pour lui selon ses règles.

« Il faut donc prendre garde de ne pas opposer le réel à l'imaginaire et le symbolique à des réalités illusoires, à une illusion de réalité. [...] Je ne pense pas qu'il puisse y avoir des rapports de domination entre des clans, des castes, des classes ou entre les sexes, sans que soient présentes dans ces rapports des composantes imaginaires qui donnent naissance à des formes et à des pratiques symboliques. »¹

C'est en ce sens, considérant ce mouvement « entrée-sortie », que nous comprenons les termes « *socialement élaborée et partagée* » et « *ayant une visée pratique* ». En revanche, nous mettons en doute qu'il existe vraiment une « *réalité commune à un ensemble social*. ».

C'est en tant que symbole structurant de la pensée individuelle que les représentations finissent par avoir un pouvoir au niveau social. Or, le sujet humain, qui, certes, est un être social, est aussi un être psycho-cognitif. Et il est toujours possible que, par un nouveau jeu d'« entrée-sortie », le pouvoir structurant soit brisé pour être réorganisé.

¹ « Entretien avec Maurice Godelier », in Jean-Claude Ruano-Borbalan, Bruno Choc (dir.), *Le pouvoir*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2002, p31-37, ici p 33.

5.2.5.2 La représentation est psycho-cognitive

La représentation renvoie « à toutes les façons par lesquelles les objets concrets ou les objets de pensée peuvent être rendus présents à l'esprit »¹. Elle comprend aussi tout un ensemble de connotations ou de sensations que le sujet associe à cet objet car celui-ci :

« par le biais de ses expériences, construit un modèle intériorisé de son environnement, de ses relations à autrui, de ses praxis. C'est ce modèle intériorisé qui sous-tend la notion de représentation. Les représentations, qu'il s'agisse d'entités cognitives permanentes ou d'actualisations transitoires, pouvant subir des remaniements, ont une fonction de structuration et de stockage d'informations non directement accessibles, de guidage et de planification de l'action. »²

L'approche praxématique situe ce stade dans le temps de l'*à-dire*, défini comme l'instance de la « *programmation praxémique, parapraxémique, phrastique et au-delà textuelle, qui précède en inconscience la réalisation des unités linguistiques* »³.

Cette question de « conscience » nous intéresse particulièrement pour l'orientation didactique de notre thèse. Car nous estimons que ce « moment », qui se situe, sans doute la plupart du temps, « en inconscience », peut remonter à la surface de la conscience. Si cette possibilité n'existe pas, cela veut dire que le sujet parlant est entièrement déterminé à la fois par un environnement social qui lui imposerait un comportement mécanique et par la langue qui lui imposerait une structure, reflet inflexible de ces mécanismes.

Or, il nous semble que c'est à ce moment précis que se joue la subjectivité, que le sujet parlant peut exercer sa liberté, sa prise de pouvoir sur sa maîtrise de la langue « en le sachant, en le voulant ». Encore faut-il qu'il le puisse. Selon nous, l'enseignement des langues est là pour s'en assurer. **Autrement dit, le travail sur les représentations, en classe de langue, ne doit pas se faire directement sur la nature des représentations comme le voudrait le CECR et un grand nombre de chercheurs sur l'interculturalité.**

¹ Catherine, Détrie, « Représentation », in Catherine Détrie, Paul Siblot, Bertrand Verine, *Termes et concepts pour l'analyse du discours*, Paris, Honoré Champion, 2001, p 298

² *Op. cit.*, p 299.

³ Jeanne-Marie Barbéris, Jacques Bres, « à-dire/dire/dit », in Catherine Détrie, Paul Siblot, Bertrand Verine, *Termes et concepts pour l'analyse du discours*, Paris, Honoré Champion, 2001, p 22. Mis en gras par nous.

En revanche, la conscientisation de ce moment où le sujet parlant extériorise ses (propres) représentations par la mise en discours de la langue entre dans une compétence communicative, pragmatique, que nous souhaitons développer. L'apprenant doit être capable de connaître les possibilités linguistiques qu'il a au moment de la mise en discours. Il doit pouvoir choisir en toute conscience et en toute liberté – sans qu'un modèle de représentation lui soit imposé – les effets que ces possibilités lui permettent de donner à son discours, à la situation de communication.

5.2.5.3 La représentation est linguistique

D'un point de vue cognitif, la représentation est en quelque sorte la matière première de la genèse du langage :

« Le problème de la représentation est définitoirement crucial en linguistique, le rôle de l'activité langagière étant précisément de la manifester. Le stade de la représentation s'avère une activité élémentaire du traitement de l'information dans le processus de décision lexicale. »¹

C'est d'elle que naît l'interaction communicative.

« Dès lors, la représentation doit être repensée comme forme de communication, qui vient de soi, certes, mais qui est produite pour l'autre. Soi et autre sont des sujets pleins, à la fois locuteurs en interaction, sujets socialement engagés et cognitivement organisés. »²

Elle est une composante essentielle à la fois de la construction de l'identité et de la construction du discours. Elle oriente l'intention communicative, elle vise un effet perlocutoire. Le discours est sa partie visible, matérielle, communicable et extériorisée.

Nous approfondirons au chapitre 6 les points de vue linguistiques et psycho-cognitifs du traitement de la représentation.

5.2.5.4 La représentation comme point de jonction entre individuel et social

En conséquence de ce qui précède, on peut dire que la représentation est au centre de la relation entre le sujet et son environnement, composé d'objets et d'autres sujets, et que ce sujet utilise le langage pour établir cette relation.

¹ Catherine, Détrie, « Représentation », in Catherine Détrie, Paul Siblot, Bertrand Verine, *Termes et concepts pour l'analyse du discours*, Paris, Honoré Champion, 2001, p 300.

² Bruno Maurer, « De quoi parle-t-on quand on parle de représentations sociolinguistiques ? », in Cécile Canut (dir.), *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1998, p 27-37, ici p 33-34.

La représentation ne peut être sociale que parce qu'elle est imaginée par le psychisme d'un sujet, qui la saisit en amont pour le projeter en retour. Autrement dit, la représentation n'est sociale que parce qu'elle est mentale. Sans cette genèse psychique, elle n'existerait même pas. De la même manière, la représentation est mentale parce qu'elle en a la possibilité : le sujet capte quelque chose de la réalité parce qu'il y a – quand bien même ce serait illusoire – quelque chose à capter.

Notre conception peut évidemment être rapprochée de l'idée de Husserl, fondatrice de la phénoménologie, que toute conscience est « *conscience de quelque chose* »¹. Mais nous développerons plutôt ici un parallèle avec une autre théorie : la topologie lacanienne².

Pour Lacan, le sujet humain oscille indéfiniment entre trois pôles, qu'il appelle Réel, Symbolique et Imaginaire. Nous reconnaissons ce sujet dans notre description de la représentation. Le sujet social serait celui tourné vers un Réel, indicible, qu'il tente de saisir, sans y avoir vraiment accès. Le sujet psychique serait celui qui, dans la sphère de l'Imaginaire, se représente ce que pourrait être le Réel, et ce, que ce soit dans le passé ou dans le futur. Le sujet parlant serait alors celui qui tente d'agir sur le Réel, dans la sphère du Symbolique, cherchant à attribuer une existence réelle à ce qu'il imagine, poussé par son désir.

« C'est le monde des mots qui crée le monde des choses, d'abord confondues dans l'*hic* et le *nunc* du tout en devenir. »³

Ces « sujets » constituent, bien sûr, un seul et même individu. Ce que nous retenons d'abord, c'est le refus d'une dichotomie entre représentation mentale et représentation sociale, entre sujet individuel et sujet social, entre vie sociale et vie psychique. Ensuite, c'est le moteur que représente le désir.

« Le désir n'est pas 'la passion inutile' où se formule l'impuissance à le penser, des théoriciens de l'intention existentielle. Le désir est proprement la passion du signifiant c'est-à-dire l'effet du signifiant sur l'animal qu'il marque et dont la pratique du langage fait surgir un sujet pas simplement décentré, mais voué à ne se soutenir que d'un signifiant qui se répète, c'est-à-dire

¹ Edmund Husserl, *Méditations cartésiennes : introduction à la phénoménologie*, Paris, Vrin, 1947, p 28.

² Jacques Lacan, *Séminaire 22, RSI*. [En ligne : <http://staferla.free.fr/S22/S22%20R.S.I..pdf>]. Consulté le 16 juillet 2014.

³ Jacques Lacan, « Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. Rapport du Congrès de Rome », in *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966, p 276.

comme divisé. D'où cette autre formule: le désir de l'homme c'est le désir de l'Autre. En l'Autre est la cause du désir d'où l'homme choit comme reste. »¹

Le sujet affectif se situe toujours au centre du processus d'interaction entre langage et réalité ; il cherche à combler un manque... dans l'Autre. Autrement dit, tout comme la représentation qu'il génère, le sujet est social parce qu'il est psychique et psychique parce qu'il est social. La balance ne saurait pencher d'un seul côté sous peine de néant.

En conséquence, c'est à travers les individus qui se rencontrent et qui communiquent qu'indirectement les réalités socioculturelles sont en contact et sont recrées. Ainsi, on peut dire qu'il n'y a pas de rapport interculturel. C'est la position défendue par Scollon, Wong-Scollon et Jones pour qui l'interaction verbale est le lieu où les sujets construisent la culture :

« In the first chapter of this book we suggested that it might be more useful to consider 'culture' not as something we have but as something we do ».

Traduction : « Dans le premier chapitre de ce livre, nous avons suggéré qu'il serait plus utile de ne pas considérer la 'culture' comme quelque chose que l'on a, mais comme quelque chose que l'on fait ». ²

L'individu n'a pas de pouvoir direct sur la culture, ni sur la sienne ni sur celles des autres. En revanche, il a un pouvoir sur ce qu'il fait de sa culture et sur ce qu'il fait ou dit à autrui de la culture des autres... par son discours. C'est ce rapport indirect que nous allons tenter de définir dans le schéma suivant.

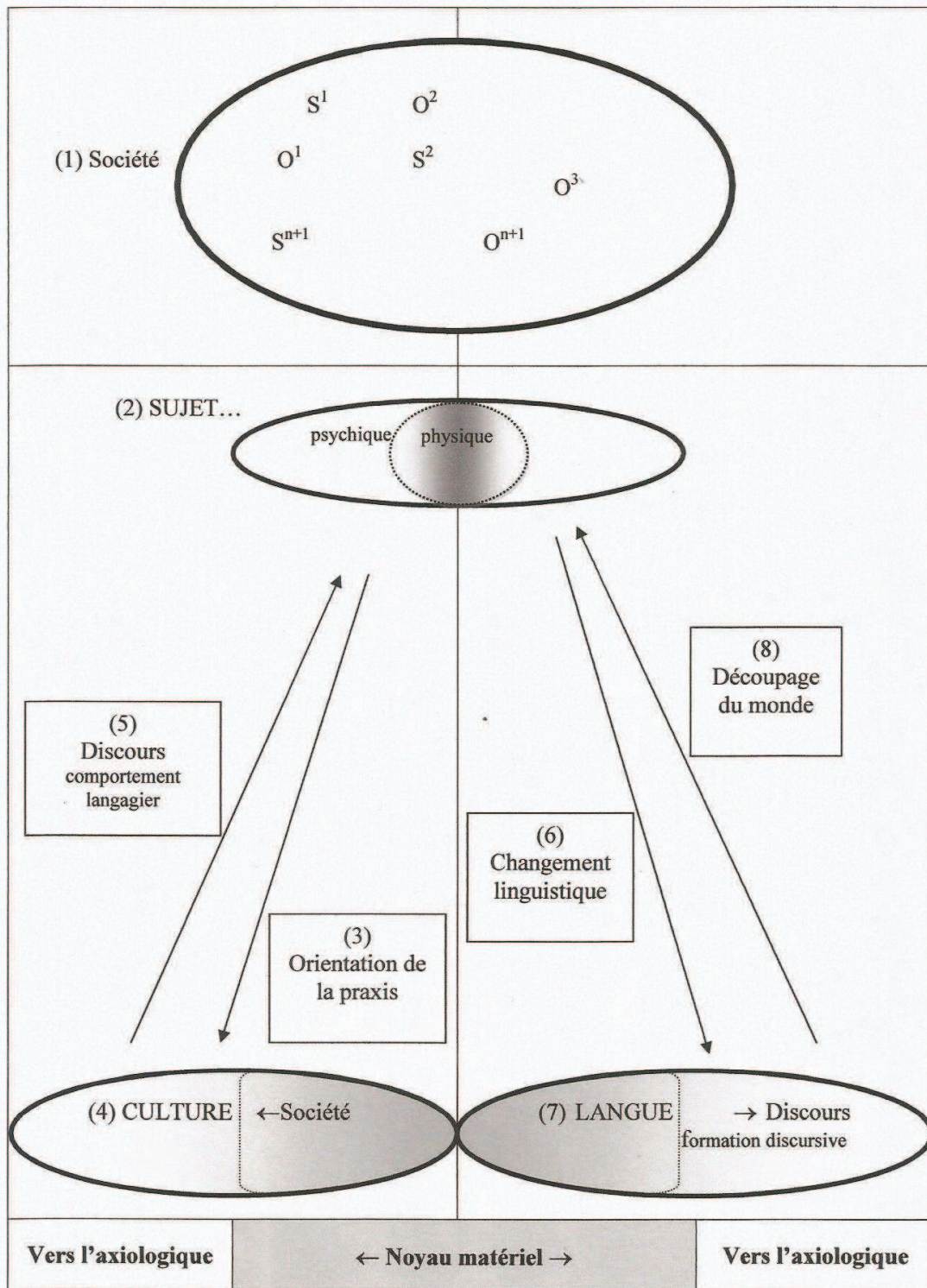
¹ Jacques Lacan, « Petit discours à l'ORTE, diffusé le 2 décembre 1966 », in *Autres écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 2001, p 223.

² Ron Scollon, Suzanne Wong-Scollon, Rodney Jones, *Intercultural Communication*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2012, p 256. Traduit par nous.

5.3 Le rapport indirect entre langue et culture, un passage obligatoire par les représentations des sujets

5.3.1 Langue, sujet, culture, schéma n°1

Figure 1 Schéma n°1 Langue - Sujet - Culture



5.3.2 Vie sociale et vie psychique n'existent que l'une par l'autre

Pour illustrer la dynamique qui, selon nous, anime le rapport entre langue et culture, nous avons choisi de faire le schéma¹ explicatif qui précède et nous le commenterons.

La première partie, le haut du cadre, en (1), représente la société, c'est-à-dire, le monde physique et matériel dans lequel nous vivons. Telle que nous l'avons définie plus haut, elle est un ensemble d'individus qui vivent ensemble à un moment donné, sur un territoire donné.

(1) représente ici, la société humaine toute entière, nous n'avons pas abordé le problème des divisions territoriales qui constituent les États-nations, les pays, les continents ou autres découpages conventionnels. Il s'agit tout simplement de se représenter la société humaine, matériellement, composée de sujets dans leurs corps humains, et d'objets qui les entourent.

Les sujets (S1, S2, Sn+1...) sont les individus, en tant que sujets physiques, qu'elle comprend, et les objets (O1, O2, On+1...) sont les objets concrets, comme une chaise, une pierre ou une ville entière, bref, tous les éléments matériels constituant l'espace physique ou les objets abstraits matérialisés, comme la lumière, les sons mais aussi la langue, telle que la norme la fixe dans un temps défini.

Si on en reste là, la société est décrite comme une nature morte, hors du temps et de la vie. Or, les sujets ont chacun leurs caractéristiques propres, ils vivent solitaires ou en famille, ils ont un âge, un caractère, une religion, un aspect physique, des appartenances à divers groupes ou sous-groupes culturels ou sociaux etc. Car les individus sont soumis à un espace-temps dans lequel ils se meuvent et dans lequel ils pensent. Chaque sujet psychique a conscience des objets, des autres sujets et du fait que les autres sujets aient cette même conscience. Non seulement ils les perçoivent, mais ils les ressentent. Cette subjectivité crée les représentations ; une représentation est une représentation de quelque chose de perçu et de ressenti par l'attrait du désir, que ce soit un objet ou un sujet.

Dès lors, nous pouvons dire que nous considérons que le monde référentiel, qui sert de support au langage, est composé d'un noyau matériel et d'une aura axiologique. En effet, selon nous, les représentations sont ce par quoi les sujets donnent une valeur, un sens aux

¹ Schéma également reproduit en Annexe I, p 6.

objets (et aux autres sujets) dans l'espace-temps. Ce qui fait des représentations le point de jonction entre le matériel et l'axiologique, le sujet social et le sujet psychique, le passé et le futur, la société et la culture, la langue et le discours.

La deuxième partie du tableau schématise le sujet et sa dynamique entre langue et culture. Langue et culture ne se rencontrent jamais directement, il y a un passage obligatoire par le sujet : sujet-culture-sujet-langue-sujet-culture etc. À partir du sujet (2), la boucle que nous décrirons suit ce parcours : (2), (3), (4), (5), (2), (6), (7), (8), (2) etc.

Aucun des pôles n'est jamais une entité stable. Au fur et à mesure que le temps s'écoule, la boucle tourne et modifie le tout, sans cesse. Les identités des sujets, les habitus culturels, les langues évoluent, chacun à leur rythme, mais de manière interdépendante.

Cette interdépendance se fait selon les processus (3), (5), (6) et (8), dont nous essaierons de tenir compte dans la suite de notre travail.

5.3.3 Le sujet, de la culture à la langue et de la langue à la culture

Sujet (2)

Pour ne pas choisir entre l'œuf et la poule, représentons-nous d'abord le sujet à un instant t_0 de sa vie avec tout ce qui est déjà présent à la fois dans son environnement extérieur et de par son état intérieur (c'est-à-dire son identité ou même son humeur). Tout ce qu'il est et pense à cet instant t_0 est le résultat du passé. « Aujourd'hui », il a des choses à faire, il a des intentions d'actions à satisfaire. Pour agir, il a, certes, des contraintes, celles de l'état de la situation à t_0 , mais il peut aussi avoir à choisir parmi plusieurs directions. Il veut agir sur le Monde, il oriente sa praxis.

Orientation de la praxis et du discours du sujet (3)

Lafont¹ définit la praxis à partir de la description d'un acte « *ostéo-musculaire* » en quatre temps : la représentation de l'action, la représentation de ses effets, l'acte lui-même et ses résultats effectifs. Elle est définie par l'action humaine prenant en considération l'activité cognitive qui la sous-tend.

¹ Robert Lafont, *L'être de langage*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2004, p 15.

Nous avons attribué aux objets du monde, un noyau matériel perçu et une aura axiologique créée par le sujet. Nous ajoutons donc à la subjectivité que Lafont définit en termes de distanciation spatio-temporelle, de quantification ou de qualification concrète, une valeur axiologique qui va déterminer le degré d'attachement et d'assimilation symbolique du sujet à l'objet. C'est ainsi que le sujet oriente sa praxis.

Culture (4)

En modifiant la réalité de la société, l'action en modifie aussi les valeurs qu'elle est susceptible d'inspirer. L'ensemble de ces valeurs est ce que nous avons appelé la culture. Comme nous l'avons dit, cette culture se transmet diachroniquement de générations en générations, sans oublier que cette transmission est soumise à des évolutions éventuelles. Et il y a aussi, selon nous, une transmission synchronique due à divers facteurs d'influence entre pairs. Cette transmission se fait en grande partie à travers les pratiques discursives qui sous-tendent l'action.

Pratiques discursives (5)

Selon les buts à atteindre, les sujets adapteront l'action, ainsi que les discours qui, souvent, l'accompagnent et la permettent. Cette adaptation est possible parce que la langue offre plusieurs possibilités de formes. C'est donc dans la mise en forme des discours, grâce aux outils linguistiques, que peut s'exprimer l'originalité du sujet, sa subjectivité, sa créativité.

Cette dynamique incessante est au cœur de la construction permanente de la société et de sa culture, qui n'atteignent jamais de point d'équilibre. La praxis et les discours de cette entité en mouvement influencent en retour le sujet pour son action future.

Sujet (2)

Nous retournons à présent vers un nouveau sujet, dont l'identité est transformée par l'ensemble des transformations qui précèdent. Lui non plus, n'est pas une entité stable, il est en construction permanente même si, la plupart du temps, les modifications sont imperceptibles, laissant entrevoir un noyau identitaire « même ».

Changement linguistique (6)

La dynamique que nous venons de décrire ne peut pas ne pas avoir un rôle dans la modification de la norme. Notons que les néologismes apparaissent quand on ne trouve pas de possibilité adaptée dans la forme établie. La sociolinguistique s'occupe d'étudier ces changements¹ à partir des variations qui permettent l'existence de plusieurs états de langue sans gêner l'efficacité de la communication. Les questions qu'elle pose concernent à la fois les processus, les contraintes, les facteurs de l'innovation ou les raisons des changements.

Langue (7)

Il s'agit ici de la langue en tant qu'objet de la linguistique saussurienne, détachée de l'usage. Elle est la base de la forme normée, objet appartenant à la société parce qu'elle est socialement établie, transmise par les systèmes éducatifs de génération en génération. Sa résistance au changement lui confère une évolution lente et donc une stabilité qui permet cette transmission. Mais cette transmission se fait à travers des discours, en tant que formation discursive appartenant à une culture donnée.

Découpage du monde (8)

En retour, la langue en tant que système stable transmis donne une certaine vision du monde. C'est en tout cas la thèse de la fameuse « hypothèse Sapir-Whorf »² qui implique que la personnalité de sujets est déterminée culturellement par la langue maternelle, qui imposerait l'adhésion à la représentation du monde qu'elle véhicule.

Nous ne rejetons donc pas l'idée d'une influence de la langue sur les représentations d'un sujet. En revanche, il convient d'y apporter des nuances. Prise à l'extrême, cette théorie est responsable de la vision culturaliste et de ses conséquences sur la crise de l'enseignement interculturel que nous dénonçons plus haut, ce qui nous préoccupe ici.

¹ Voir à ce sujet : Uriel Weinreich, William Labov, Marvin Herzog, « Empirical foundations for a theory of language change », in Winfred P. Lehmann, Yakov Malkiel, (éd.), *Directions for historical linguistics*, Austin, University of Texas Press, 1968, p 95-188 ; Simone Lecointre, Jean Le Galliot, « Le changement linguistique : problématiques nouvelles », *Langages*, 32, 1973, p 7-26.

² Voir à ce sujet : Whorf, *Language, Thought and Reality*, Cambridge, MIT, 1956 ; Edward Sapir, *Anthropologie*, Paris, Minuit, 1967.

Affirmer que le sujet n'est pas totalement déterminé par sa culture et par sa langue, c'est considérer que celui-ci jouit d'une certaine liberté, c'est-à-dire qu'il aurait la possibilité d'exercer un pouvoir conscient sur sa pratique langagière. Or, nous pensons que, si cette liberté existe, elle apparaît lors de l'étape (3) que nous avons appelée « Orientation de la praxis et du discours ». C'est par ses discours (5), au moment où il peut donner de la valeur à la langue, que le sujet peut influencer et, en quelque sorte, donner une culture à sa société (4). C'est aussi à ce moment-là, selon nous, que le sujet construit son identité.

Dans le chapitre suivant, nous développerons cette boucle (2)-(3)-(4)-(5)-(2), partant du sujet pour revenir au sujet, en nous interrogeant sur les conditions de cette liberté du sujet parlant ; en nous demandant quand et comment le sujet peut donner de la valeur à la langue.

Conclusion

Tout d'abord, nous avons considéré la société comme le lieu physique où l'Homme évolue à partir de ce que la nature a fait de lui. La culture est alors ce qui émane de cette vie, de cette évolution, sous la forme de valeurs axiologiques.

Il apparaît évident que les cultures en tant qu'entités propres, indépendantes des sujets qui les constituent, ne se rencontrent jamais. Pour qu'il y ait action sociale, il faut que des individus se rencontrent, agissent ensemble.

Or, il serait impossible d'imaginer que cela puisse se faire sans communication et difficile de concevoir que cela puisse se faire sans interaction verbale. Le point d'intersection entre langue et culture se fait donc à l'intérieur du sujet « parlant », elles ont un rapport indirect. D'où l'importance du rôle des représentations qui sous-tendent les discours.

De la langue à la culture, le schéma n°1 essaie de montrer :

- que la langue est un produit social décrit par des normes établies par convention ;
- qu'elle est transmise par acquisition ou apprentissage avec la vision du monde qu'elle véhicule ;
- mais que cette vision du monde est traitée par les sujets ; chaque sujet se l'approprie, la traite à travers ses représentations issues de son identité complexe

et de son affectivité et c'est ainsi qu'il va orienter ses discours pour agir dans le monde.

Le sujet vivant dans une société donnée utilise la langue pour orienter un discours qui lui permet d'interagir. En construisant son discours, il donne des valeurs particulières aux éléments de la langue. Ce discours, à la fois, est un comportement et construit les autres comportements. Il leur donne une orientation, une valeur.

C'est ainsi que les **discours** en donnant de la valeur à la **langue** donnent une **culture** à la **société**. La langue est sociale, le discours est culturel. Au niveau micro, le sujet effectue une attribution axiologique à la langue « matérielle », c'est le discours ; au niveau macro, les sujets effectuent une attribution axiologique à la société « matérielle », c'est la culture.

De la culture à la langue, le schéma n°1 montre :

- que les valeurs culturelles, attribuées à la société par les discours, sont, elles aussi, transmises par acquisition ou apprentissage et proposent une orientation des comportements ;
- que cette orientation est à son tour traitée par les sujets ; chaque sujet s'approprié ces valeurs, les traite à travers ses représentations pour créer (ou pas) de nouvelles représentations ;
- que si de nouvelles représentations sont créées au niveau macro, le processus peut s'accompagner de phénomènes de variations et d'évolution en langue, les sujets s'entendront, par convention, pour fixer de nouvelles normes « matérielles ».

En retour, donc, les normes linguistiques et sociales ainsi recréées vont être transmises et partagées puis retraitées dans un mouvement incessant « intérieur-extérieur ».

Dans le chapitre suivant, nous ne nous intéresserons moins aux déterminismes de l'« extérieur » sur l'« intérieur », soit de la culture sur le sujet, qu'au mouvement de l'« intérieur » vers l'« extérieur ». Nous nous demanderons en quoi consiste ce traitement subjectif du social, comment le sujet reçoit les normes et ce qu'il peut en faire avant de les renvoyer à son tour dans son environnement au moment de la prise de parole. Ce qui revient à se poser la question de la liberté du sujet parlant.

6 Langue et sujet, liberté et action langagière

Introduction

Nous venons de voir que le sujet est, sans aucun doute, déterminé par sa culture et, sans aucun doute, influencé par le système-langue qu'il a appris en son sein. Mais nous avons vu qu'il n'est pas passif devant ces déterminismes, il agit sur la langue en discours, il agit sur la société en culture. Il s'agit à présent d'essayer de comprendre comment le sujet peut faire fonctionner cette « liberté » d'action.

Il ne sera pas question de réaliser un essai sur la question de l'existence métaphysique de la liberté, mais d'emprunter à la philosophie quelques éléments de réflexion qui pourraient nous aider à penser la relation entre le sujet et la langue lorsque celui-ci s'engage dans une action langagière.

Ce qui nous intéresse, puisque l'action est très souvent liée au langage (dire c'est faire), c'est le moment où le sujet parlant a encore un pouvoir de décision (une liberté) sur ce qu'il va dire (ou pas) et sur la manière dont il va le dire, pour accomplir son action. Autrement dit, nous essaierons de comprendre comment le sujet parlant, qui se trouve au centre de cette boucle dynamique Moi-Monde et qui dispose alors de ce que l'on appelle communément son « intelligence », renvoie à l'extérieur ce qu'il a reçu à l'intérieur.

Nous verrons d'abord ce que peut nous apporter la philosophie sur la notion de liberté en général et sur les choix éthiques qu'elle implique. Puis nous nous intéresserons à ce qui se passe au niveau de la cognition humaine, au moment qui précède l'acte d'énonciation, pour essayer de comprendre dans quelles mesures le sujet parlant peut exercer sa subjectivité, qui constitue sa liberté discursive, sur l'énoncé qu'il va produire.

6.1 Agir contre les déterminismes : implication éthique et angoisse due au choix d'action

6.1.1 Définition de la liberté... en négatif

La définition d'une liberté absolue supposerait l'existence d'une contingence absolue, c'est-à-dire une absence totale de nécessité. Ainsi, toute réflexion sur la liberté paraît mener au déterminisme. En effet, toute démarche visant à comprendre les comportements humains se termine par une recherche de leurs causes. C'est, semble-t-il, le but de la science. La psychanalyse les explique par des événements passés, souvent oubliés, la sociologie par une appartenance à un groupe ou à un autre, la biologie par l'action d'hormones ou d'une séquence génétique. Ainsi, pour les individus, des déterminismes surgissent de tous côtés, à la fois de l'extérieur et de l'intérieur.

Il semble, alors, que pour pallier cette difficulté d'accès au sens même de la liberté, celle-ci soit le plus souvent définie négativement comme absence de contrainte :

« I État de celui, de ce **qui n'est pas** soumis à une ou des contrainte(s) externe(s). [...] »

II État de celui **qui n'est pas** soumis à des forces intérieures d'ordre irrationnel. »¹

Au vu du nombre de contraintes que rencontre un individu tout au long de sa vie, il serait alors plus juste de parler de libertés, au pluriel. Ces libertés partielles ne vaudraient que pour les contraintes que le sujet dépasse et, sans doute, de manière provisoire.

Spinoza, lui, considère la liberté comme impossible à atteindre, puisqu'elle est toujours, au final, dépendante d'au moins une contrainte. Pour être libre, un individu devrait n'accomplir que des actes déterminés par sa seule nature, c'est-à-dire par aucune cause extérieure :

« Pour ma part, je dis que cette chose est libre qui existe et agit par la seule nécessité de sa nature, et contrainte cette chose qui est déterminée par une autre à exister et à agir selon une modalité précise et déterminée. [...] Vous voyez donc que je ne situe pas la liberté dans un libre décret mais dans une libre nécessité. »²

¹ « Liberté », *Trésor de la Langue Française informatisé*. [En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/liberté>]. Consulté le 31 août 2013. Mis en gras par l'auteur.

² Baruch Spinoza, *Correspondance LVIII – Au très savant G.H. Schuller*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 1251.

La liberté n'est jamais définie de manière absolue. Elle est toujours relativisée, réduite à un champ spécifique, bref, elle est partielle ou hypothétique. Pour Spinoza, tout dans l'univers, dont les Hommes, suit les lois de la nature. En conséquence, seul Dieu (ou La Nature) peut être libre puisque c'est de lui (d'elle) que tout découle. En ce qui concerne l'Homme, Spinoza emprisonne la liberté à l'intérieur des déterminismes de ce « tout » engendré par la Nature.

6.1.2 Quels sont les obstacles à la liberté ?

Si l'homme est déterminé, par quoi est-il contraint ?

Il l'est d'abord par la Nature qui lui impose ses règles matérielles ou biologiques, celles de l'univers que l'Homme habite et que la science dite « dure » cherche à maîtriser.

L'Homme est aussi contraint par autrui, et ce de deux manières : d'abord d'une manière générale et collective par le biais de la société symbolisée par l'État ; puis d'une manière plus singulière dans les différentes situations de la vie quotidienne dans les relations humaines.

Dans la plupart des sociétés actuelles, l'Homme a cédé la gestion de ses droits naturels à l'État, sous la forme de lois. Hobbes, Montesquieu¹, Hume², Spinoza³ et Rousseau⁴ parlent tous d'une liberté politisée nécessaire sous forme de lois qui suppléent à la faiblesse et aux abus d'un ordre qui serait naturel.

L'Autre, en tant que personne, est aussi un des principaux obstacles à la liberté. C'est bien le sens de la célèbre formule « *l'enfer c'est les autres* »⁵ : le regard d'autrui m'« objective »⁶, il est la condition nécessaire et suffisante à mon jugement, au jugement de mes actes et donc à la limite de ma liberté.

Enfin, l'Homme est contraint par lui-même, pour deux raisons.

¹ Montesquieu, *De l'esprit des lois*, Tome 1, Paris, Garnier-Flammarion, 1979, p 292.

² David Hume, *Traité de la nature humaine*, Paris, Aubier, 1983, p 601.

³ Baruch Spinoza, *Traité des autorités théologique et politique*, chap. XX, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 896-908.

⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social*, Bruxelles, Bordas, 1972, p 83.

⁵ Jean-Paul Sartre, *Huis-clos*, Paris, Gallimard, 2000, p 92.

⁶ Jean-Paul Sartre, *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard, 1943, p 265.

D'abord, l'individu n'a pas véritablement conscience de tout, d'où la notion d'« *inconscient* »¹. Freud écrit que l'existence d'un inconscient est à la fois nécessaire et légitime car celui-ci explique des états lacunaires de la conscience et donne sens à des actes qui paraissent pourtant incohérents. Il compare sa découverte à la révolution copernicienne ou darwinienne dans le sens où son existence prouve « *au moi qu'il n'est seulement pas maître dans sa propre maison, qu'il en est réduit à se contenter de renseignements rares et fragmentaires sur ce qui se passe, en dehors de sa conscience, dans sa vie psychique.* »²

Ensuite, l'individu serait soumis à ses passions. Selon Spinoza :

« Il s'ensuit que l'homme est nécessairement toujours soumis aux passions, qu'il suit l'ordre commun de la Nature et y obéit, et qu'il s'y adapte autant que la nature des choses l'exige. »³

L'Homme étant une partie de la Nature, il en subit nécessairement les changements et en est affecté.

« Ainis, nous sommes agités de bien des façons par les causes extérieures et, pareils aux flots de la mer agités par des vents contraires, nous flottons, inconscients de notre sort et de notre destin. »⁴

D'autant que pour Spinoza, les passions joyeuses qui permettent à l'individu d'augmenter son pouvoir, sa puissance d'agir, sont plus rares que les passions tristes qui l'écrasent.

6.1.3 Une solution, l'acceptation rationnelle des déterminismes ?

Dans ces conditions, la liberté ne peut être qu'une illusion. Selon Spinoza, l'Homme peut seulement imaginer qu'il est libre, tel une « *pierre* »⁵ qui prendrait conscience de son mouvement et qui confondrait cette conscience avec la cause du mouvement. Comme cette pierre, les hommes ne peuvent que **se croire** libres, l'illusion venant du fait qu'ils ne savent pas d'où ils sont déterminés.

¹ Sigmund Freud, *Métopsychoanalyse*, Paris, Gallimard, 1986, p 66.

² Sigmund Freud, *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1961, p 266.

³ Baruch Spinoza, *L'Éthique*, II, Corollaire de la Proposition IV, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 495.

⁴ *Op. Cit.*, III, Scolie de la proposition LIX, Scolie, p 468.

⁵ Baruch Spinoza, *Correspondance LVIII – Au très savant G.H. Schuller*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 1251.

« L'idée de leur liberté c'est donc qu'ils ne connaissent aucune cause à leurs actions. »¹

Pour espérer être libre, l'individu n'aurait donc pas d'autre solution que d'accepter sa condition. Autrement dit, la liberté serait l'acceptation de la vie dans sa fatalité. Cependant, cette conscience de l'action pourrait aussi permettre, en quelque sorte, de transformer la nécessité en volonté libre. C'est bien l'intelligence que Spinoza propose alors, pour se libérer :

« Un entendement, fini en acte ou infini en acte, doit comprendre les attributs de Dieu et les affections de Dieu, et rien d'autre. »²

Plus précisément, l'individu doit comprendre que :

« tout découle de l'éternelle détermination de Dieu avec la même nécessité qu'il découle de l'essence du triangle que la somme de ses trois angles est égale à deux droits »³

L'homme peut alors imaginer qu'il veut librement ses propres impulsions ; la liberté serait ainsi une délivrance de toute passion par la connaissance même de celle-ci.

« Un sentiment qui est une passion cesse d'être une passion, sitôt que nous en formons une idée claire et précise. »⁴

6.1.4 La raison comme voie d'accès à une liberté partielle par la possibilité du choix

Si la compréhension est condition de la liberté, alors un acte est d'autant plus libre qu'il est plus réfléchi, posé, pesé, mûri par opposition à celui qui est issu d'une impulsion passionnelle et passagère.

« Dans la mesure où l'esprit comprend toutes les choses comme nécessaires, il a sur les sentiments une puissance plus grande, autrement dit il en est moins passif. »⁵

En effet, une solution élaborée de manière active à un problème qui se pose à l'individu apparaît souvent comme libératrice. L'intelligence consiste alors à savoir utiliser les lois

¹ Baruch Spinoza, *L'Éthique*, II, Scolie de la Proposition XXXV, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 389.

² *Ibid.*, I, Proposition XXX, p 339.

³ *Ibid.*, II, Scolie de la Proposition XLIX, p 410.

⁴ *Ibid.*, V, Proposition III, p 566.

⁵ *Ibid.*, V, Proposition VI, p 569.

de la nature qui se présentent comme autant de déterminismes à l'encontre du sujet. La libération dépend de la capacité de l'individu à les transformer en moyens.

L'instrument cognitif le plus efficace semble être ici l'imagination, car, d'après Spinoza, ce qui est imaginé est libre :

« Le sentiment envers une chose que nous imaginons être libre est plus grand qu'envers une chose nécessaire, et par conséquent encore plus grand qu'envers celle que nous imaginons possible ou contingente. Or imaginer une chose comme libre ne peut être rien d'autre que de l'imaginer simplement, en tant que nous ignorons les causes qui l'ont déterminée à agir. »¹

Cependant, affirmer que l'homme ne peut être libre **que par** son imagination est aussi dire qu'il peut être libre **grâce** à son imagination. Et en adoptant ce point de vue, on retrouve Sartre. Pour celui-ci, l'Homme est à la fois libre et déterminé car si un événement extérieur fait subir à un individu un changement d'état ou de situation, cet individu peut prendre le pouvoir sur ce changement « *dans un dépassement* » possible parce que « *surgissent avec [son] état nouveau des possibilités nouvelles* »².

6.1.5 Le choix implique responsabilité éthique, angoisse et recherche imaginative de solutions

L'existentialisme de Sartre ne nie pas que le sujet soit en situation et, de fait, dépendant de celle-ci. Mais, il oppose à cela le fait que c'est l'individu, et l'individu seul, qui donne un sens à cette situation. C'est aussi, pour lui, l'imagination qui va d'abord permettre à la raison d'opérer ce fameux « *dépassement* » en faisant le projet de différentes possibilités qui pourraient se présenter au sujet. Elle permet le dépassement du réel en produisant de l'irréel potentiellement réalisable.

« L'imagination n'est pas un pouvoir empirique et surajouté de la conscience, c'est la conscience toute entière en tant qu'elle réalise sa liberté. »³

L'imagination pousse donc à l'action, permet l'espoir de « trouver » des solutions, d'agir et par là-même de se libérer de l'angoisse et d'éviter le désespoir.

¹ *Ibid.*, V, Proposition V, p 569.

² Jean-Paul Sartre, *Cahiers pour une morale*, Paris, Gallimard, 1983, p 448.

³ Jean-Paul Sartre, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1986, p 235.

En effet, l'existence de possibilités à départager implique la responsabilité du sujet vis-à-vis des conséquences de ses choix. Or, la responsabilité est toujours accompagnée de l'angoisse.

Selon Kierkegaard, dont Sartre s'inspire, l'angoisse naît de la possibilité même de la « possibilité » mais elle est nécessaire car elle permet d'entrevoir des solutions en démasquant les illusions.

« L'angoisse est la possibilité de la liberté ; seulement, grâce à la foi, cette angoisse possède une valeur éducative absolue ; car elle corrode toutes les choses du monde fini et met à nu toutes leurs illusions. »¹.

A l'opposé, le manque de « possibles » asphyxie l'individu qui plonge alors dans le désespoir ; cela fait de l'angoisse une condition de l'existence humaine.

« Le déterministe, le fataliste sont des désespérés qui ont perdu leur moi parce qu'il n'y a plus pour eux que de la nécessité. »²

On retrouve donc cette idée d'angoisse chez Sartre. Pour lui, l'Homme n'est rien d'autre que sa liberté puisqu'il « *existe d'abord, se rencontre, surgit dans le monde, et qu'il se définit après* »³, en se projetant dans son avenir, en se construisant :

« [...] l'homme n'est rien d'autre que son projet, il n'existe que dans la mesure où il se réalise, il n'est donc rien d'autre que l'ensemble de ses actes, rien d'autre que sa vie. »⁴

En tant qu'être libre, l'Homme s'expose au risque de l'échec et à la responsabilité de celui-ci.

« En réalité, chercher est chercher c'est-à-dire implique le risque permanent de ne pas trouver, de mourir sans avoir trouvé. »⁵

Cela ne peut se faire sans angoisse :

« [...] l'homme qui s'engage et qui se rend compte qu'il est non seulement celui qu'il choisit d'être, mais encore un législateur choisissant en même temps que soi l'humanité entière, ne saurait échapper au sentiment de sa totale et profonde responsabilité. Certes, beaucoup de gens ne sont pas

¹ Søren Kierkegaard, *Miettes philosophiques ; Le Concept d'angoisse*, Paris, Édition de l'Orante, 1973, p 252.

² Søren Kierkegaard, *Traité du désespoir*, Paris, Gallimard, 1988, p 101.

³ Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996, p 29.

⁴ *Op. cit.*, p 51.

⁵ Jean-Paul Sartre, *Cahiers pour une morale*, Paris, Gallimard, 1983, p 339.

anxieux ; mais nous prétendons qu'ils se masquent leur angoisse, qu'ils la fuient ; certainement, beaucoup de gens croient en agissant n'engager qu'eux-mêmes, et lorsqu'on leur dit : mais si tout le monde faisait comme ça ? ils haussent les épaules et répondent : tout le monde ne fait pas comme ça. Mais en vérité, on doit toujours se demander : qu'arriverait-il si tout le monde en faisait autant ? et on n'échappe à cette pensée inquiétante que par une sorte de mauvaise foi »¹

L'individu nierait ainsi ses responsabilités et échapperait, par là-même, à l'exercice de sa liberté. Vue ainsi, l'angoisse est une condition nécessaire à l'action responsable, réfléchie et donc libre.

« Tous les chefs connaissent cette angoisse. Cela ne les empêche pas d'agir, au contraire, c'est la condition même de leur action ; car cela suppose qu'ils envisagent une pluralité de possibilités, et lorsqu'ils en choisissent une, ils se rendent compte qu'elle n'a de valeur que parce qu'elle est choisie. »²

Une recherche imaginative de solutions signifie qu'il y a anticipation des conséquences des choix. La liberté présuppose donc l'éthique du comportement, car si tout est déterminé on est plus responsable de rien.

6.2 La question éthique : parce que le sujet donne à l'action un sens que le langage transmet

6.2.1 Vers une éthique de la conversation ?

Aristote est le premier à parler de « *êthike thêoria* »³ en tant qu'étude de la conduite de l'homme, de critères d'évaluation des comportements et des choix. Cette « conduite » est mise sous tutelle politique et doit servir à « *sauvegarder le bien de l'État* »⁴.

Aujourd'hui, dans le sens courant, l'éthique se définit comme une réflexion sur les principes moraux :

« Science qui traite des principes régulateurs de l'action et de la conduite morale. »⁵

¹ Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996, p 33-34.

² *Op.cit.*, p 36-37.

³ Aristote, *Seconds analytiques*, 89b, Paris, Garnier-Flammarion, 2005.

⁴ Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Paris, Garnier-Flammarion, 2004, p 5.

⁵ « Éthique », *Trésor de la Langue Française informatisé*. [En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/éthique>]. Consulté le 2 novembre 2013.

La morale serait un ensemble de principes imposés d'une manière ou d'une autre sans remise en cause possible. L'impératif catégorique de Kant en est un exemple :

« Agis uniquement d'après la maxime qui fait que tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle. »¹

En revanche, l'éthique pourrait être définie comme une sagesse pratique qui orienterait les Hommes vers une vie « bonne » et heureuse plutôt que vers un « Bien » idéal. Nous avons déjà parlé au chapitre précédent de la manière dont le langage accompagne, nourrit et est nourri en retour par la praxis.

L'« *acte de langage* »² est à la fois un acte par lui-même et un acte qui permet la réalisation d'autres actes. La question éthique intéresse donc la linguistique à double titre. Or, il semble, selon Paveau, que ce domaine soit peu pris en compte par les linguistes :

« On comprend que toute incursion dans le domaine de la valeur semble interdite au linguiste qui ne devrait, en bonne doctrine saussurienne, ne prendre en compte que la langue 'pour elle-même' ».³

Ensuite, elle affirme que, pourtant, une « *éthique de la discussion* » au sens de Habermas – c'est-à-dire une argumentation morale où ne seraient valables que les « *normes qui pourraient trouver l'accord de tous les concernés en tant qu'ils participent à une discussion pratique* »⁴ – pourrait être une proposition valable pour l'enseignement d'une morale langagière.

« La valeur éthique ne vient donc pas 'd'en haut', c'est-à-dire d'une règle transcendante (comme l'impératif catégorique kantien), mais 'd'en bas', c'est-à-dire des sujets qui régulent eux-mêmes la moralité de leurs échanges. »⁵

A l'instar de Foucault⁶ qui se demandait comment les individus pouvaient se constituer en tant que sujet moraux par leurs pratiques sexuelles, Gardin se demande comment ils peuvent se constituer « *en sujets moraux à partir de leurs pratiques langagières* »¹

¹ Emmanuel Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Delagrave, 1966, p 136.

² John Lee Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1991. Parution originale en 1962.

³ Marie-Anne Paveau, « Peut-on dire n'importe quoi ? Langage et morale », *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, 2009/4, n°167, p 105-113.

⁴ Jürgen Habermas, *Droit et démocratie*, Paris, Gallimard, 1997, p 17. Cité par Paveau.

⁵ Marie-Anne Paveau, « Peut-on dire n'importe quoi ? Langage et morale », *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, 2009/4, n°167, p 105-113.

⁶ Michel Foucault, *Histoire de la sexualité*, Tome II, Paris, Gallimard, 1997.

Dans une interview, Gardin explique ce que pourrait être un sujet parlant moral :

« Quelle est la substance langagière qui se trouve problématisée, c'est-à-dire prise en charge par le sujet ? Il s'agit bien sûr de toute la zone sujette à la variation, à un moment et dans des conditions données – cette zone pouvant varier, ces variations faisant apparaître l'élasticité de ce qu'on appelle parfois le 'noyau dur' de la langue. Plus simplement, à quoi le sujet fait-il attention en parlant ou en écrivant, quelles sont les zones du langage qui ne vont pas de soi, sur lesquelles les sujets réfléchissent, se surveillent, modifient leur comportement, se forment ? Le comportement linguistique est un ensemble vaste, non homogène aux yeux du locuteur, comportant des zones sensibles et des zones neutres. »²

Plus loin, la question de la « téléologie » du sujet parlant est posée : le comportement linguistique doit être situé dans une conduite, « *au mode d'être dans lequel il mène l'individu.* »³. On doit se demander « *quel idéal humain se trouve à l'horizon du comportement langagier ?* »⁴

Ce qui nous importe ici, c'est de savoir si l'apprenant de langue peut acquérir un comportement langagier éthique vis-à-vis de son discours. En d'autres termes, quelles compétences lui seront nécessaires pour savoir orienter son discours vers la réalisation d'une action qu'il jugera morale ?

Nous allons d'abord commencer par une réflexion sur l'action.

6.2.2 L'action comme pouvoir de transformation d'état et le changement linguistique

Selon le *Dictionnaire de sociologie*, la sociologie contemporaine admet la pluralité des facteurs du changement social. Ce qui s'y passe au niveau de l'individu peut s'analyser selon le modèle « *exit/voice* » de Hirschman :

¹ Bernard Gardin, *Pratiques linguistiques, pratiques sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980, p 109.

² Régine Delamotte-Legrand, Claude Caitucoli, (dir.), *Morales langagières. Autour des propositions de recherche de Bernard Gardin*, Rouen, Publications des universités de Rouen et du Havre, 2008, p 22.

³ *Op.cit.*, p 24.

⁴ *Ibid.*, p 24.

« Confronté à une situation qu'il veut modifier, l'individu ou le groupe disposent de deux formes génériques d'action pour changer la situation. Il peut faire défection ou prendre la parole ». ¹

La défection consiste à fuir ou à changer d'interlocuteur mais la prise de parole est plus fréquente car la défection est souvent trop coûteuse. Des décisions d'actions sont donc à prendre. À la base de ces décisions, il y a des acteurs sociaux qui, *a priori*, agissent dans leur intérêt ou celui de leur groupe. Il s'agirait alors d'une course au pouvoir.

Pour Bourdieu, le pouvoir est déterminé par la position sociale dans un champ d'activité donné. Ceux qui ont le plus de capital exercent une action symbolique² – notamment grâce au langage³ qui dissimule l'arbitraire sur lequel elle repose. Les acteurs sociaux agiraient suivant un « *habitus de classe* »⁴ qui les déterminerait. Mais l'origine sociale ne peut pas tout déterminer, c'est notamment l'avis de chercheurs, comme Touraine⁵ ou Crozier et Friedberg, qui donnent plus d'importance à l'acteur en tant qu'individu.

Crozier et Friedberg⁶ définissent les organisations comme des réseaux structurés de rapports de pouvoir et de dépendance. Selon eux, le pouvoir exprime la capacité de l'acteur à utiliser les « *zones d'incertitude* » de toute situation ; les stratégies de pouvoir reposent plus sur la négociation que sur la confrontation. Un jeu d'échange entre obéissance et autonomie crée les conditions de réalisation de la tâche. L'organisation est ici vue comme une entité autonome et comme un construit social, réseau complexe d'interactions qui comportent des zones d'incertitude limitant la prévisibilité des actions. Pour les auteurs, le pouvoir est une relation réciproque, déséquilibrée, c'est « *la capacité de A d'obtenir que dans sa négociation avec B les termes de l'échange lui soient favorables.* ». Donc, même si la relation est asymétrique aucun n'est totalement démuné. D'autre part, la relation de pouvoir ne peut exister qu'avec l'assentiment de ceux qui la subissent⁷. Sinon, ce n'est plus du pouvoir mais de la coercition. Le pouvoir ne peut se

¹ Jean Étienne, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux, « Changement social », in *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier, 2004, p 63-70, ici p 67.

² Pierre Bourdieu, Claude Passeron, *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

³ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Éditions de Minuit, 1984.

⁴ Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Fayard, 1982.

⁵ Alain Touraine, *Sociologie de l'action*, Paris, Seuil, 1965 ; *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984 ; *La recherche de soi*, Paris, Fayard, 2000.

⁶ Michel Crozier, Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

⁷ Voir à ce sujet : Étienne de La Boétie, *Discours de la servitude volontaire*, Paris, Payot, 1993.

passer d'une marge de liberté dans la relation. Il faut donc étudier les enjeux pertinents pour l'organisation et les ressources des acteurs. Le pouvoir dépend beaucoup de la « zone d'incertitude », plus cette zone est grande, plus l'individu dispose de « pouvoir ». Cependant, cette notion relationnelle doit être articulée avec la notion structurelle de domination, domination qui dépend de la croyance en la légitimité de celui qui commande.

C'est dans ce contexte complexe de relations humaines que surgissent la variation et le changement linguistiques étudiés par la sociolinguistique. La « zone d'incertitude » est à la fois ce qui oblige à l'adaptation et ce qui la permet. Elle correspond au moment de flottement où le glissement est à la fois possible et nécessaire. Dans le domaine de la communication, c'est sans doute dans ces moments-là que la variation germe. La variation diaphasique, c'est-à-dire, les différences d'usage que l'on observe selon la situation de communication, en est un exemple. Elle est non seulement imposée par divers éléments du contexte, mais elle doit aussi être volontaire, nécessairement.

Thibault explique que la variation linguistique est « *inhérente à la langue, [...] c'est elle qui permet la transition entre deux états de langue, sans que la communication entre les locuteurs soit mise en péril.* »¹ Pour éviter cette mise en péril, le sujet parlant doit donc « varier » ou même, aller jusqu'à l'innovation. Les sociolinguistes étudient la diffusion des « changements » considérant que le changement a eu lieu quand la variation est devenue règle. Les causes du changement sont complexes et ont plusieurs sources. La liste serait très difficile à établir. Notons l'influence de l'insécurité linguistique, des malentendus, de l'innovation qui peut surgir, par exemple, lors de la constitution d'un groupe de pairs.

Cependant, le point de départ de phénomènes comme l'innovation est, selon Thibault, celui qui a été le moins exploré. Sa seule certitude étant que c'est « *certainement dans l'interaction sociale que réside la réponse à la question : pourquoi tel changement se produit-il ici et pas ailleurs ?* »².

¹ Pierrette Thibault, « Changement linguistique », in Marie-Louise Moreau (éd.), *Sociolinguistique*, Sprimont, Mardaga, 1997, p 65-71, ici p 65.

² *Op. cit.*, p 69.

Il nous semble que la réponse à la question réside effectivement dans l'interaction sociale, mais plus précisément, dans la prise en compte du fait que ce changement est à la fois subi socialement et agi individuellement. Il ne suffit pas de chercher les causes qui poussent à produire le changement, il convient de se poser la question de la façon dont le sujet peut y faire face. La question de Thibault doit être mise en relation avec une autre question : comment un sujet parlant amorce-t-il un changement ici et pas ailleurs ?

L'existence même du changement nous apparaît comme la preuve d'une créativité libre, d'une prise de pouvoir possible du sujet parlant sur la situation de communication à travers sa prise de pouvoir sur la langue.

6.2.3 La compétence pragmatique comme prise de pouvoir du sujet sur ses propres pratiques langagières, des intentions aux buts communicatifs

Le sens ne cesse jamais d'être au travail : l'acte éclaire rétrospectivement l'intention qui l'a produit « *comme il arrive que notre parole nous apprenne nos intentions* »¹. L'être humain ne saurait se dérober au sens : c'est pourquoi Sartre le pensait comme « *condamné à être libre* »².

« La situation nouvelle quoique venue *du dehors* doit être vécue, c'est-à-dire assumée, dans un dépassement. »³

A chaque prise de parole, le sujet parlant doit « choisir » car « *ne pas choisir [...] c'est choisir de ne pas choisir* »⁴. En quelque sorte, sa liberté lui est imposée.

Le fait que le sujet parlant puisse prendre le pouvoir, exercer une liberté « langagière » amorçant des changements (sociaux ou/et linguistiques) est un de nos postulats. Mais pour ce faire, ce sujet a besoin de maîtriser des compétences linguistiques, métalinguistiques et pragmatiques. Il doit aussi avoir des compétences que l'on pourrait appeler méta-pragmatiques. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas de réaliser automatiquement

¹ Jean-Paul Sartre, *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard, 1943, p 540.

² Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996, p 39.

³ Jean-Paul Sartre, *Cahiers pour une morale*, Paris, Gallimard, 1983, p 448.

⁴ Jean-Paul Sartre, *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard, 1943, p 537. Notons que cette nécessité du choix était déjà présente dans le « pari » de Pascal : la seule chose qui ne soit pas libre est l'acte même du choix.

des processus pragmatiques mais être capable de prendre du recul, de les réfléchir, d'en anticiper les effets en fonction des buts communicatifs de départ.

Au milieu du XXème siècle, la philosophie d'abord, puis les sciences humaines, connaissent une crise de la rationalité sous l'influence des travaux de Wittgenstein¹ : le *linguistic turn*. Il s'agit d'une prise de conscience que le langage ne livre pas une information de manière mathématiquement pure. La langue est, en effet, dépendante de contextes situationnels auxquels elle est reliée par un ancrage spatio-temporel (indexicalité), par un ancrage affectif (subjectivité), elle est représentationnelle, réflexive et ne manque donc pas d'ambigüité.

C'est cet ancrage à la réalité qui fait que, depuis Austin², on peut considérer les faits de langage comme des actions : les actes de langage. Austin isole trois aspects actionnels : l'acte locutoire, le dit référentiel en tant que tel, l'acte illocutoire³, ce qui est fait en disant, et l'acte perlocutoire, soit l'effet réalisé par le fait d'avoir dit.

S'il y a effet, alors on peut inférer qu'il y a intention. Les maximes de Grice⁴ sont, en somme, une catégorisation éthique de ces intentions communicationnelles qui découlent de la dynamique du discours. En vertu de ces maximes, plus ou moins appliquées par le locuteur, le destinataire fait des inférences sémantiques qui permettent de résoudre certaines ambigüités en prenant en compte des éléments du contexte : Grice appelle ces inférences, les *implications conversationnelles*.

Ces inférences sont peut-être le lieu de départ de la prise de pouvoir du sujet parlant sur la situation de communication. La question est alors de savoir comment elles s'effectuent.

¹ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Paris, Gallimard, 1993. Première parution en 1921.

² John Lee Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1991, (1^o parution 1962).

³ Searle fera de l'acte de langage une entité « double » qui comporte à la fois un contenu et une force propositionnels. On peut rapprocher cette distinction de l'opposition *dictum/modus* de Charles Bally. Ensuite Searle établira une taxinomie des forces illocutoires en cinq rubriques : l'assertif, le directif, le promissif, l'expressif et le déclaratif. John Rogers Searle, *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972 ; Charles Bally, *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Francke, 1965. Parution originale en 1932.

⁴ Herbert Paul Grice, « Logique et conversation », *Communications*, n°30, Paris, Seuil, 1979, p 57-72.

6.2.4 La puissance d’agir du sujet parlant, émotion et créativité

La notion d’inférence pragmatique de Grice est reprise par Sperber et Wilson¹, mais pour eux, elle est issue d’une recherche cognitive de pertinence opérée par le destinataire pour relier référence et contexte. Ils partent du « *principe de pertinence* » à partir des observations suivantes. Le locuteur produit un énoncé que le destinataire devra interpréter. C’est-à-dire que, pour comprendre, le destinataire devra reconnaître la valeur pragmatique de l’énoncé en faisant des « *efforts cognitifs* » ; le locuteur, pour être compris, devra donc donner des « *effets cognitifs* » à son énoncé.

Les auteurs établissent alors une règle de pertinence : plus l’effet cognitif d’un énoncé est fort, plus l’énoncé est pertinent ; et donc, plus l’effort que le destinataire doit fournir pour l’interpréter est important, moins il est pertinent.

Au regard de ce qui précède sur la notion de liberté, on peut se représenter la vie humaine sous la forme d’un labyrinthe. À l’entrée et à la sortie, la biologie impose ses contraintes, on ne choisit pas le corps qui nous accueille, on ne peut pas choisir de ne pas mourir. Mais entre les deux, plusieurs chemins se présentent. L’Homme est bien « *condamné à être libre* »², au moins partiellement.

Même si on peut constater qu’au départ, les Hommes sont sans doute nés avec ce qu’il faut pour communiquer, l’aboutissement du débat sur l’innéisme de la faculté de langage ne semble donc pas nécessaire pour postuler que le sujet parlant puisse choisir sa route au moment de s’exprimer, ou d’ailleurs de ne pas s’exprimer.

Chomsky écrit que :

« Le langage humain est apte à servir d’instrument pour une expression et une pensée libres. L’aspect créateur de l’illustration du langage reflète les possibilités de la pensée et de l’imagination. Le langage offre des moyens finis mais des possibilités d’expressions infinies, qui ne subissent d’autres règles que celles de la formation du concept et de la phrase, règles qui sont en partie spécifiques et idiosyncratiques, mais en partie aussi universelles, et telles que l’humanité toute entière en soit dotée. La forme de chaque langue, spécifiable de façon finie [...] fournit une

¹ Dan Sperber, Deirdre Wilson, *La pertinence*, Paris, Éditions de Minuit, 1989.

² Jean-Paul Sartre, *L’existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996, p 39.

«unité organique» qui lie entre eux les éléments de base de la langue, et en sous-tend toutes les manifestations particulières, dont le nombre potentiel est infini. »¹

A partir de l'inné, d'un ensemble déterminé de possibilités linguistiques, le sujet parlant se trouve donc devant plusieurs choix – possibilités infinies selon Chomsky. Or, c'est devant un choix que nous avons situé la liberté de l'Homme. Il y a donc créativité, dépendante de la pensée et de l'imagination ; c'est bien ce que dit Chomsky qui pense que l'enfant devient rapidement...

« capable d'utiliser sans le moindre effort un système complexe de règles spécifiques et de principes généraux pour transmettre à autrui ses pensées et ses sentiments, éveillant ainsi chez ses interlocuteurs des idées nouvelles, des impressions et des jugements différenciés. »²

Jusqu'ici, considérer que ce qui a été produit avec de l'inné l'est encore, que choisir entre plusieurs déterminismes donne un produit déterminé, tout cela est une question de point de vue qui ne change rien au résultat.

Il n'est pas exclu non plus que le langage soit...

« un produit de l'intelligence humaine qui, **à chaque fois**, est recréé dans l'individu par des opérations échappant **largement** à la volonté et à la conscience. »³

Cependant, nous supprimerions « à chaque fois » et « largement ». « Largement » sans doute dans certaines situations mais pas « à chaque fois ». L'enfant acquiert évidemment des automatismes pour manier rapidement et facilement des outils linguistiques finis. Mais qu'est-ce qui empêche le sujet de stopper ces automatismes, de prendre du recul, d'en reconsidérer la forme afin d'en modifier le fond ? Selon nous, le sujet parlant peut remettre ainsi les opérations dans sa volonté et dans sa conscience... même si on peut considérer par ailleurs qu'elles sont partielles ou illusives. Il exerce en quelque sorte sa puissance d'action au sens spinoziste du terme afin de « *conserver son être* »⁴. Nous reparlerons de ce point de vue que nous défendrons plus loin.

En outre, Chomsky écrit que le langage humain...

¹ Noam Chomsky, *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, 1969, p 56.

² Noam Chomsky, *Réflexions sur le langage*, Paris, Flammarion, 1981, p 12.

³ *Op. cit.*, p 12. Mis en gras par nous.

⁴ Baruch Spinoza, *L'Éthique*, IV, Prop. XXIV, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 509.

« **n'est pas soumis au contrôle de stimuli externes ou d'états internes** identifiables de façon indépendante, et n'est pas limité à la seule fonction pratique de la communication, contrairement, par exemple, au pseudo-langage des animaux »¹

Ceci est à la base de la controverse avec Hymes² qui lui reproche de ne pas prendre en considération le contexte social dans la relation entre performance et compétence dans sa conception générative.³

Outre le fait que nous avons adopté ici une conception pragmatique et communicative de la langue, un point nous intéresse particulièrement. Quand Chomsky parle de stimuli internes, il les assimile à des « *états internes* », il parle de l'état physiologique du sujet. Or, il semble que les recherches récentes en sciences cognitives tendent à reconsidérer le rapport entre le psychique et le physiologique, notamment au niveau des émotions et de leur rôle dans les processus cognitifs. Des stimuli physiologiques, ou en tout cas, des interactions entre le physiologique et le psychique, pourraient bien être en partie « responsables » des actes de langage.

6.3 Le rôle cognitif de l'émotion dans l'acte de langage

6.3.1 À l'origine, un débat opposant monisme et dualisme

On retrouve ici la dichotomie très ancienne entre dualisme et monisme.

Pour Platon, on ne peut atteindre le « vrai » que si on parvient à s'affranchir de tout contact avec le corps car :

« l'âme ne raisonne jamais mieux que quand rien ne la trouble, ni l'ouïe, ni la vue, ni la douleur, ni quelque plaisir, mais qu'au contraire elle s'isole le plus complètement en elle-même en écartant le corps, et qu'elle rompt, autant qu'elle peut, tout commerce et tout contact avec lui pour essayer de saisir le réel. »⁴

¹ Noam Chomsky, *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, 1969, p 56. Mis en gras par nous.

² Dell Hymes, *Vers la compétence communicative*, Paris, Didier, 1991.

³ Noam Chomsky, *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, 2009 ; *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 1979.

⁴ Platon, *Phédon*, in *Œuvres complètes*, Paris, Garnier, 1959, p 123.

Parmi ces contacts avec le corps, il y a évidemment les « passions » qu'il faut refréner. Dans le *Gorgias*¹, il explique par la métaphore du tonneau plein et du tonneau percé qu'il vaut mieux une vie en ordre qu'une vie dispersée par le désordre des passions. Dans *La République*, il nous apprend que c'est par la « méditation intérieure »² et la pensée raisonnable que l'homme sage parvient à les réprimer.

Descartes, lui, relate le fonctionnement d'une glande cervicale – « la glande pinéale »³ – qui servirait de pont entre le corps et l'âme qu'il considère comme distincts puisque le corps n'est qu'une machine, un mécanisme. Cependant, il s'éloigne du dualisme platonicien. Car, par mouvements de flux sanguins, le corps, à travers cette glande, agirait sur l'âme. Le corps communique à l'âme, lui donne conscience de son état, par des « sentiments »⁴ comme la faim, la soif ou la douleur ; cette conscience constitue l'union de l'esprit avec le corps. Il considère que ces sentiments, résultant de l'action du corps sur l'âme, sont des « façons confuses de penser »⁵.

Or, pour Descartes, les passions résultent de ces actions du corps, c'est-à-dire que ce qui est une action pour le corps correspond à une passion pour l'âme. En outre, il explique que la connaissance des passions, nécessaire à la voie morale, passe par l'examen de la différence entre les fonctions de l'âme et les fonctions du corps.

« [...] il n'y a point de meilleur chemin pour venir à la connaissance de nos passions que d'examiner la différence qui est entre l'âme et le corps, afin de connaître auquel des deux on doit attribuer chacune des fonctions qui sont en nous. »⁶

Il donne un exemple, dans sa *Lettre 15 à Chanut*⁷, de ce que pourrait être cette « canalisation » des sentiments en détaillant comment différencier l'amour raisonnable de l'amour passionnel.

¹ Platon, *Gorgias*, Paris, Les Belles Lettres, 1997, p 174-175.

² Platon, *La République*, Livre IX, Paris, Les Belles-Lettres, 1948, p 47 ; Cela rappelle les « maladies de l'âme » d'Emmanuel Kant, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Paris, Vrin, 1988, p 119.

³ René Descartes, *Discours de la méthode*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p 231-234.

⁴ René Descartes, *Méditations*, Paris, Vrin, 1982, p 78.

⁵ *Op. Cit.*, p 78.

⁶ René Descartes, *Les passions de l'âme*, Paris, Gallimard, 19, p 696.

⁷ René Descartes, « Lettre 15 : À Chanut, 1^{er} février 1647 », Laurence Hansen-Love (dir.), *Choix de Lettres, Descartes*, 2008, p 74. [En ligne : http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/file/descartes_lettres.pdf]. Consulté le 5 novembre 2013.

Selon Descartes¹, cette différenciation est essentielle car, sur le long chemin d'un éthique fondée en raison, le sage doit s'imposer une morale provisoire dont une des maximes consiste à préférer change ses désirs plutôt que l'ordre du monde. Il n'y a donc pas, chez lui, l'opposition radicale de Platon, mais les passions restent des gênes qu'il faut écarter et modifier, à défaut de s'en débarrasser.

En revanche, pour Spinoza, la passion est inévitable. On ne peut pas l'isoler.

« Nous sommes passifs (patimur) dans la mesure où nous sommes une partie de la Nature qui ne peut être conçue par soi, sans les autres parties.

[...] Il est impossible que l'homme ne soit pas une partie de la Nature, et qu'il évite de subir d'autres changements que ceux qui peuvent se comprendre par sa seule nature et dont il est la cause adéquate.

[...] Il suit de là que l'homme est nécessairement toujours soumis aux passions, qu'il suit l'ordre commun de la Nature et y obéit, et qu'il s'y adapte autant que la nature des choses l'exige. »²

L'homme, en tant que partie du tout, subit nécessairement des changements venus de l'extérieur qui l'affectent : il ne peut donc éviter les passions. Il subit ces changements par l'intermédiaire de son corps dont l'activité est limitée par les activités externes.

Spinoza voit l'Homme – ainsi que chaque chose – comme persévérant dans son être, il appelle cet effort de persévérance le « *conatus* ». Celui-ci correspond à la puissance de nos passions qui fait que nous ne désirons pas une chose « *parce que nous jugeons qu'elle est bonne ; c'est l'inverse : nous jugeons qu'une chose est bonne* »³ parce que nous la désirons.

Des causes extérieures affectant notre esprit à travers notre corps orientent nos choix d'actions, en nous indiquant la voie que nous pensons être celle qui nous mène à la conservation de notre être. C'est-à-dire une voie bonne pour nous, subjectivement.

Les affects apparaissent alors comme des cribles à travers lesquels se forment nos représentations, qui vont nous permettre de juger, d'évaluer la réalité. Ceux-ci vont donc

¹ Voir sur ce point : René Descartes, *Discours de la méthode*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p 52-57.

² Baruch Spinoza, *L'Éthique*, IV, Proposition II, Proposition IV et Corollaire de la proposition IV, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 493-495. Nota Bene : Une « *cause adéquate* » est, pour Spinoza, une cause dont on perçoit l'effet directement par elle-même.

³ Baruch Spinoza, *L'Éthique*, III, Scolie de la proposition IX, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 421.

avoir un rôle dans nos prises de décisions, dans nos choix d'actions, y compris nos choix d'actes de parole. Or, le mécanisme qui nous permet cela est la cognition.

6.3.2 Les processus cognitifs de compréhension et de raisonnement, le traitement interne du réel comme préparation à l'action

La neurobiologie et les sciences cognitives nous renseignent sur les modes d'appréhension du sujet autrement que par la voie philosophique. Différents points de vue sont possibles entre biologie et philosophie, entre matérialisme et idéalisme. Mais, pour comprendre ce que l'on sait aujourd'hui sur l'esprit et le cerveau, on doit nécessairement prendre en compte l'imbrication entre la biologie et la philosophie. Jeannerod¹ défend la thèse de la philosophie de l'esprit naturaliste, que les sciences cognitives adoptent aujourd'hui, selon laquelle l'intentionnalité vient de mécanismes causaux de nature neurophysiologique. Selon cette thèse, une action anticipe ses effets, se règle sur les actions des autres organismes vivants et peut contenir le germe des intentions qu'un sujet se représente, générant ainsi le sentiment de soi.

C'est effectivement notre cerveau qui nous permet d'interagir avec l'environnement. Il reçoit les informations communiquées par nos neuf sens², il les organise et les analyse. Ensuite, il les met en mémoire, ce qui permet de les réinvestir dans l'action présente, dans un objectif à venir plus ou moins précis.

C'est le siège de toutes les opérations intellectuelles dont le langage fait partie. On sait par exemple que l'aire de Broca est la zone du cerveau responsable de l'articulation du langage et que l'aire de Wernicke est celle de la compréhension.

Nous pouvons aujourd'hui matérialiser son fonctionnement : c'est celui d'un réseau de neurones qui reçoivent et transmettent des signaux électriques. Lors de l'apprentissage, les neurones développent des liens entre eux ; si l'apprentissage réussit, l'échange devient instantané, s'il échoue, le lien s'estompe. Ces processus durent tout le long de la vie, c'est ce qu'on appelle la plasticité cérébrale.³

¹ Marc Jeannerod, *Le Cerveau volontaire*, Paris, Odile Jacob, 2009.

² Les êtres humains ont neuf sens : l'ouïe, la vue, le toucher, l'odorat, le goût mais aussi l'équilibriception, la proprioception, la nociception et la thermoception.

³ Pour de plus amples informations (abordables) sur le fonctionnement du cerveau voir le site *Le cerveau à tous les niveaux*. [En ligne : <http://lecerveau.mcgill.ca/index.php>]. Consulté le 13 novembre 2013.

Changeux¹, qui s'est intéressé aux bases neuronales du fonctionnement cognitif, montre que l'interaction entre le sujet et son environnement peut modifier la structure fonctionnelle du cerveau. À une époque où les psychologues, proches de Lacan, pratiquent une thérapie exclusivement fondée sur la parole coupée des origines physiologiques, Changeux propose d'enraciner le fonctionnement psychique dans le cerveau. Le livre soulève un tollé. Beaucoup de psychologues et de théologiens lui reprochent de considérer l'Homme comme un ordinateur – auquel il fait effectivement plusieurs références, à l'instar des cybernéticiens. En réponse, il précise qu'il s'agit seulement d'une métaphore, d'une « *analogie trompeuse* »². Et en conclusion, il explique que les phénomènes qu'il décrit d'un point de vue cognitiviste peuvent aussi être décrits avec le vocabulaire de la psychologie.

Pourtant, il manque à ses explications quelque chose que les philosophes n'avaient pas oublié, et qui permettrait de ne pas considérer ces « calculs » de manière froide, à la façon de l'ordinateur : il s'agit de l'émotion. Ce sont les recherches sur les troubles de fonctionnement du cerveau qui ont ouvert la voie à l'étude psychologique des comportements humains, en tant qu'êtres soumis à leurs émotions (les patientes hystériques de Charcot³) ou à leur inconscient (Freud⁴).

Plus récemment, Richard publie un ouvrage qui propose de présenter les « *activités mentales finalisées* » dites de « *haut-niveau* »⁵. À partir de structures de stockage, telles que la mémoire de travail et la mémoire à long terme, la cognition va effectuer des opérations de traitement des informations que le sujet a perçues.

Le sujet se forge des représentations, sous forme schématique ou prototypique, qu'il va utiliser pour raisonner. Selon Richard, les activités de raisonnement peuvent être classées en deux catégories : celles dirigées vers la compréhension et celles dirigées vers la décision d'action. Leur fonctionnement peut être automatique ou contrôlé.

¹ Jean-Pierre Changeux, *L'Homme neuronal*, Paris, Fayard, 1983.

² *Op.cit.*, p 172.

³ Jean-Martin Charcot, *Leçons sur les maladies du système nerveux*, Paris, Delahaye, 1872.

⁴ Sigmund Freud, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Paris, Payot, 1966.

⁵ Jean-François Richard, *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin, 1990, p 7.

Ce qui va nous intéresser ici c'est de prendre en compte le fait que le sujet parlant va devoir passer, que ce soit de manière automatique ou contrôlée, de ses représentations à la décision d'acte de langage.

C'est là que se joue la construction créative du discours et c'est là que, selon nous, les émotions jouent un rôle majeur. Or, il y a aujourd'hui dans le domaine de la neurologie, des recherches consacrées à l'imbrication des émotions avec la cognition. Damasio¹, par exemple, a montré le rôle essentiel des émotions dans le fonctionnement cognitif et dans les processus de prise de décision.

6.3.3 L'émotion comme moteur de l'action et de la prise de décision par l'application d'une valeur subjective à nos représentations

6.3.3.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?

Selon Cosnier, qui, avant de s'occuper d'activité intrapsychique, en restait à une approche naturaliste d'observation objectivante du comportement, il arrive toujours un moment où on doit s'intéresser à une théorie du sujet, telle qu'on la trouve chez Goffman par exemple. Cependant :

« cette théorie du sujet reste discrète, du fait que ce n'est pas le sujet qui est le centre d'intérêt, mais l'interaction : ce qui se passe entre les sujets. Mais tôt ou tard on doit admettre que ce qui se passe *entre* ne peut être interprété que par une mise en rapport avec ce qui se passe *dans* les sujets, qui constituent un élément contextuel incontournable. »²

Or, quand on s'intéresse à ce qui se passe dans le sujet, on ne peut pas passer à côté des émotions.

L'origine des émotions fait l'objet d'une querelle depuis les premiers travaux de recherche à ce sujet. James et Lange³ considèrent que l'émotion est une prise de conscience des manifestations physiologiques ; ceci est une conception périphéraliste, car l'émotion proviendrait des différents récepteurs physiologiques. Ce qui se comprend comme : « je pleure donc je suis triste ».

¹ Antonio Damasio, *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 2010.

² Jacques Cosnier, *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz, 1994, p 6.

³ William James, Karl Georg Lange, *Les émotions : 1884-1894*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Selon la théorie centraliste de Cannon¹, au contraire, les émotions viennent du système nerveux central qui les identifie, et les manifestations physiologiques en sont les conséquences. Preuve en est que les phénomènes physiologiques, comme la décharge d'adrénaline, sont sensiblement les mêmes pour toutes les émotions. La reconnaissance de la nature de l'émotion ressentie par le sujet se fait donc obligatoirement par la représentation mentale qu'il s'en fait. La réponse physiologique suit cette reconnaissance : « je suis triste donc je pleure ».

Ce débat originel posé, voici une définition de l'usage courant du terme « émotion » que l'on trouve aujourd'hui dans les dictionnaires:

« Conduite réactive, réflexe, involontaire, vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur. »²

Ce serait donc un état affectif lié à des manifestations physiologiques et cognitives.

L'« *identification externe* »³ peut se faire de manière vocale, verbale ou gestuelle, notamment faciale. On doit à des chercheurs comme Ekman⁴ ou Mac Lean⁵, un classement des émotions de base dans lequel on retrouve toujours au moins cinq catégories : la tristesse, la joie, la colère, la peur et le dégoût. Les autres émotions dites « secondaires » en sont dérivées.

Il semble que ces émotions aient une fonction d'adaptation à l'environnement en provoquant des comportements réflexes⁶ :

Émotions	Comportement réactif associé
Tristesse	Réintégration (après isolement)
Joie	Reproduction

¹ Walter Bradford Cannon, « The James-Lange theory of emotions : A critical examination and an alternative theory », *American Journal of Psychology*, 39, 1927, p 106-124.

² « Émotion », *Trésor de la Langue Française informatisé*. [En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/émotion/substantif>]. Consulté le 14 novembre 2013.

³ Jacques Cosnier, *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz, 1994, p 83.

⁴ Paul Ekman, « Basic emotions », in Tim Dalgleish, Michael Power, (éd.), *Handbook of cognition and emotion*, Chichester, 1999.

⁵ Paul Mac Lean, *Les trois cerveaux*, Paris, Laffont, 1990.

⁶ Richard Lazarus, « Cognition and motivation in emotion », *American psychologist*, 46, 1991, p 352-367.

Colère	Destruction
Peur	Protection
Dégoût	Rejet

Il y a donc un rapport étroit entre émotion et cognition puisqu'activation physiologique et activation cognitive sont nécessaires à l'occurrence de l'émotion. Les émotions seraient :

« le résultat d'une comparaison entre une représentation mentale activée et l'information actuelle que le sujet est conduit à traiter. Si la structure de l'information est conforme à la représentation activée, il s'ensuivrait une évaluation positive, agréable, mais de faible intensité affective ; si l'information n'est pas conforme, il pourrait s'ensuivre une évaluation positive agréable d'intensité affective forte, accompagnée d'un éveil élevé ; mais si l'information est tout à fait incompatible avec la représentation mentale activée, alors il se produirait une évaluation négative de forte intensité et d'éveil élevé. »¹

Nous avons vu plus haut que l'influence des émotions sur la cognition fait débat depuis l'antiquité. Dans leur introduction, Rimé et Scherer insistent sur la passion que soulèvent les réflexions sur les émotions en exposant deux points de vue opposés à l'extrême ; d'abord celui de Kant qui, dans son *Anthropologie*, qualifiait les émotions de « *maladies de l'âme* » et celui de Lange, un physiologiste danois qui écrivait en 1885 :

« N'est-ce pas appauvrir notre vie psychique que de faire un malade de l'homme qui admire la grandeur, jouit de la beauté, se laisse toucher par la souffrance ; de ne considérer comme normal et sain que le calculateur impassible pour qui toute impression n'est que le point de départ d'un raisonnement ? Étrange conception de l'importance relative des forces mentales ! Faire un accident d'un phénomène qui joue dans la vie de la plupart des hommes un rôle bien plus considérable et plus décisif que la saine raison, et qui, beaucoup plus que l'intelligence, régit la destinée des individus, des nations, de l'humanité ! »²

Il semble en effet que la question de savoir si les émotions sont des éléments de gêne au bon fonctionnement de la cognition ou si elles en font partie intégrante est un débat qui fait encore couler de l'encre.

¹ George Mandler, (1975, 1982), cité par Daniel Martins, « Influence des états émotionnels dans les activités de mémorisation, de rappel, d'identification et de production de matériels verbaux », in Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p 135-136.

² Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p 7.

6.3.3.2 Les émotions comme mémoire inconsciente du sujet

Il semble que, lorsque sa mémoire de travail est insuffisante, le sujet ait besoin des émotions qui fonctionneraient comme une « *mémoire implicite* »¹. Pour Le Ny, les émotions et l'affectivité interviennent quand :

« l'individu doit traiter une grande quantité d'informations sans pouvoir le faire efficacement, étant donné la capacité limitée du système de traitement, et celui où les contraintes de la situation produisent un état émotionnel (par exemple l'anxiété) qui bloque ce système. »²

Il s'agit alors d'un recours là où la seule rationalité ne suffit plus parce qu'elle demanderait une trop grande quantité d'informations impossible à stocker en mémoire. Tulving avait montré que :

« ce qui est stocké correspond non seulement à l'information en tant que telle, mais aussi à la façon dont cette information a été traitée et mise en mémoire ; si le traitement et la mémorisation sont associés à des états subjectifs émotionnels et/ou d'éveil plus ou moins intenses, il est probable que la trace mnésique construite comprenne aussi des éléments en rapport avec cet état ; ces éléments pourront, le cas échéant, constituer des indices efficaces de rappel. »³

En mémoire, l'émotion donne une teinte, une impression repérable en termes de sensation ou de tonalité agréable ou désagréable, plaisante ou déplaisante. Le sujet possède donc une « *mémoire émotionnelle* »⁴, une mémoire plus ou moins consciente de son « *passé individuel et collectif* »⁵, qui continue à agir sur lui dans le présent et qui servirait, au moins en partie, à déterminer ses choix pour le futur.

6.3.3.3 Des émotions qui permettent d'évaluer la situation

Quand les émotions peuvent opérer en dehors de la conscience, elles font partie d'un processus cognitif automatique. On est dans le domaine du réflexe.

¹ Ahmed Channouf, *Les émotions, une mémoire individuelle et collective*, Sprimont, Mardaga, 2006, p 138.

² Jean-François Le Ny, « Psychologie cognitive et psychologie de l'affectivité », in Paul Fraisse, *Psychologie de demain*, Paris, PUF, 1982, *ibid.*, p 97-118.

³ Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p 161. Voir Endel Tulving, « Rôle de la mémoire sémantique dans le stockage et la récupération de l'information épisodique », in Stéphane Ehrlich, Endel Tulving, (Éds), *La mémoire sémantique, Bulletin de psychologie, numéro spécial*, 1976, p 19-25.

⁴ Ahmed Channouf, *Les émotions, une mémoire individuelle et collective*, Sprimont, Mardaga, 2006, p 19.

⁵ *Op. cit.*, p 10.

Dans tous les cas, pour assurer sa fonction d'adaptation, l'émotion nécessite une évaluation des changements de la relation entre le sujet et la situation qu'il vit. Le sujet possède déjà une disposition qui lui est propre par la mémoire de ses expériences passées, état qui va être altéré par la prise en compte d'un nouvel environnement.

Selon Lazarus, il y a des évaluations primaires et des évaluations secondaires. La congruence par rapport au but détermine l'intensité de l'émotion. « *Cela est lié aux valeurs personnelles, à l'identité personnelle ou sociale et aux idéaux.* »¹

Les « *évaluations primaires* » déterminent la présence ou l'absence d'émotion, son intensité, son orientation positive ou négative. Les « *évaluations secondaires* »² concernent les options de l'ajustement et les attentes futures, qui dépendent de ce que les individus pensent qu'il se produira au cas où ils arriveraient à changer les choses.

6.3.3.4 Des émotions qui permettent de fixer des représentations, de déterminer une opinion

Ces évaluations impliquent un jugement de la part du sujet. Dans l'histoire du jugement de Salomon, la mère refuse que son enfant soit coupé en deux car elle juge que son état psychique sera plus mauvais si son enfant est mort que si celui-ci est vivant et séparé d'elle.

Le jugement s'établit selon le « *principe de plaisir-déplaisir* »³ identifié par Frijda⁴. Les individus sont sans cesse en train de gérer les événements en fonction de leur implication pour leur « *bien-être* », par des « *processus pré-conscients* »⁵ ;

« ... les émotions apparaissent en réponse à l'apparition ou à la réduction de renforcements positifs ou négatifs, aux signaux qui annoncent de tels renforcements, et enfin aux signaux inattendus. [...] Les aspects désirables ou douloureux des événements et leur action en tant que renforcements positifs ou négatifs s'installent lorsque ces événements impliquent la satisfaction ou

¹ Richard Lazarus, « Cognition and motivation in emotion », *American psychologist*, 46, 1991, p 352-367.

² Ahmed Channouf, Georges Rouan, *Émotions et cognitions*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p 94.

³ Jacques Cosnier, *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz, 1994, p 99.

⁴ Nico Henri Frijda *The emotions*, New-York, Cambridge University Press, 1986 ; voir aussi , « Les théories des émotions : un bilan », in Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Chapitre 1 p 21, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.

⁵ Ahmed Channouf, *Les émotions, une mémoire individuelle et collective*, Sprimont, Mardaga, 2006, p 93.

la non-satisfaction d'intentions, que d'une façon générale nous pouvons appeler « intérêts » ; ou lorsque ces événements ne correspondent pas à des attentes ou schémas cognitifs préexistants. »¹

L'émotion est faite de changements psychologiques et physiologiques causés par une évaluation qui aura une fonction conative ; c'est-à-dire qu'elle pousse à l'action ou, autrement dit, qu'elle guide l'action dans une certaine direction.

Pour Livet², l'émotion est toujours suivie d'un changement comportemental qui a pour but d'éviter les émotions négatives et de favoriser les émotions positives. Les émotions révèlent nos valeurs, notre adhésion aux valeurs morales. Et en cas de confrontation à l'inconnu, à l'inattendu ou à une situation non-voulue, elles conduisent à une révision. Par exemple, quand on apprend une information contradictoire découlant de nos conclusions, on révisé certaines de nos prémisses.

La thèse centrale de Livet³ est que les émotions sont liées à nos préférences, nos valeurs, elles-mêmes révélées et modifiées par nos émotions, qui seront toujours le moteur principal de nos explorations morales.

Ainsi, les émotions donnent une valeur axiologique à nos représentations, qui ne sont pas des images mentales froides comme peut en avoir une machine.

6.3.3.5 Des émotions qui permettent de préparer un comportement, une action

La théorie de l'évaluation cognitive des émotions que nous privilégions ici est née en réponse à la querelle James/Cannon dont nous avons parlé plus haut.

Cette théorie part de l'observation que la nature physiologique (signal électrique) de l'émotion est identique quelle que soit l'émotion ressentie par le sujet. Pourtant, non seulement un même sujet attribue une qualification différente à l'émotion selon les événements vécus, mais un même événement peut correspondre à des qualifications différentes chez des individus différents. L'interprétation de la situation détermine donc l'aspect subjectif et le type d'émotion. L'émotion découle de la signification personnelle que l'individu donne à la situation.

¹ Ahmed Channouf, Georges Rouan, *Émotions et cognitions*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p 26.

² Pierre Livet, « Émotions et révisions ». [En ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/81/19/PDF/Livet_COG_074.pdf]. Consulté le 16 novembre 2013.

³ Pierre Livet, *Émotions et rationalité morale*, Paris, PUF, 2002.

Selon Frijda et Scherer, cette expérience émotionnelle serait accompagnée d'un état de préparation à l'action, appelé « *tendance d'action* »¹. Le passage à l'action sera ensuite la réponse comportementale qui modifie rétroactivement la situation par rapport au stimulus déclencheur.

Quel que soit le degré de déterminisme qui pousse le sujet à l'action, c'est à partir de ses évaluations de la situation, des jugements qu'il en fait et des représentations qu'il se fixe que le sujet va décider d'agir ou pas.

Notre réflexion sur le rapport entre émotion et cognition nous amène vers le concept spinoziste de *conatus*. Spinoza définit le *conatus* comme une force de vie. Tout ce qui « est » persévère dans un effort pour conserver ou augmenter sa puissance d'être.

« Chaque chose, selon sa puissance d'être, s'efforce de persévérer dans son être. »²

Il y a deux manifestations possibles de l'« être » : une forme spirituelle, la puissance de penser et une forme matérielle, la puissance d'agir. L'« étant » va donc tendre vers tous les facteurs qui lui permettent d'éviter une diminution de sa puissance ou mieux, qui permettent son augmentation. Il va rechercher les passions joyeuses et chercher à éviter les passions tristes.

Il nous semble que cette perspective spinoziste s'accorde avec les recherches en sciences cognitives, et qu'avec elles, on peut considérer les émotions comme le moteur de l'action. Ou plus précisément, on peut peut-être dire que les émotions sont l'essence – dans au moins deux sens du terme – du moteur cognitif qui pousse à l'action.

« L'effort (*conatus*) par lequel chaque chose s'efforce de persévérer dans son être n'est rien en dehors de l'essence actuelle de cette chose. »³

L'émotion est liée au désir qui porte une personne vers l'action. Damasio⁴ explique que la capacité à juger du « bien-fondé » des actions, ou plutôt du bon ou du mauvais, a été altérée chez un homme nommé Phineas Gage.

¹ Klaus Scherer, « Les émotions : fonctions et composantes », *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, p 9-39, 1984 ; Nico Henri Frijda, *The emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

² Baruch Spinoza, *L'Éthique*, III, Proposition VI, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 421.

³ *Op.cit.*, Prop. VII, p 421.

⁴ Antonio Damasio, *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 2010. Paru en 1995.

En 1848, Phineas Gage a 25 ans et il est chef des travaux de construction de la voie ferrée en Nouvelle-Angleterre. Il manie des explosifs pour faire sauter des roches et, lors d'une tentative ratée, une barre de fer de plus d'un mètre de long lui traverse le crâne. Elle entre par la joue gauche et ressort par le sommet de son crâne, côté droit.

Phineas Gage a perdu l'œil gauche, mais il s'en sort vivant, sans aucune paralysie ni aucun traumatisme apparent. En revanche, son comportement se met à changer, il devient farfelu, agressif et excessif, inconstant et incapable de prendre des décisions.

« Il semblait donc qu'à la suite d'une lésion cérébrale, on pouvait perdre le respect des conventions sociales et des règles morales antérieurement apprises, alors même que ni les fonctions intellectuelles fondamentales, ni le langage ne semblaient compromis. Sans le vouloir, le cas de Gage indiquait que quelque chose dans le cerveau se rapportait de façon spécifique à des caractéristiques propres à l'homme, parmi lesquelles : la capacité d'anticiper l'avenir et de former des plans d'action en fonction d'un environnement social complexe ; le sentiment de responsabilité vis-à-vis de soi-même et des autres ; et la possibilité d'organiser sa survie, en fonction de sa libre volonté. »¹

La région du cerveau touchée se situe entre le cortex préfrontal et le lobe temporal, lésant ainsi une partie du système limbique, amygdale et hippocampe. Or, le système limbique est responsable de la formation de la mémoire et joue un rôle important dans le ressenti des émotions. L'activation du lobe temporal ne se fait pas, chez les patients lésés, au moment des prises de décisions.

Bien sûr, les émotions peuvent avoir des effets négatifs, le trac paralysant en est un exemple, tout comme la timidité malade. Ecouter ses émotions sans examiner consciemment et rationnellement les nouvelles données peut conduire à des décisions inefficaces ou mauvaises. Mais, pour prendre la meilleure décision, de manière uniquement rationnelle, il faudrait imaginer toutes les conséquences possibles d'une action ou d'un événement. Ce qui mènerait inévitablement à une surcharge cognitive et à l'échec. Il semble donc que cela se fasse grâce aux émotions, en tant que mémoire implicite des expériences passées, permettant ainsi une économie de calcul.

La privation des émotions amène ainsi à une coupure du sujet avec lui-même ainsi qu'une coupure avec les autres, avec l'environnement. Un déficit intrapersonnel entraîne un déficit de la socialisation, de la communication, de la relation interpersonnelle.

¹ *Op. cit.*, p 30.

6.3.3.6 Le partage social des émotions, nécessité de la communication, de l'interaction sociale

Pour Comte et Durkheim, l'adhésion à des valeurs communes est essentielle pour l'intégration des individus à la société, car elle est le fondement de la solidarité sociale. Dans les sociétés traditionnelles, la « *conscience collective* »¹ vue comme un « *ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une même société* »² est imposée à tous. Selon Durkheim, la division du travail provoque une autonomie avec individualisation des buts et des valeurs : cela aurait pour conséquence un risque de relâchement, de désintégration du lien social car l'individu est menacé par le caractère illimité de ses propres désirs ; cela peut entraîner l'anomie, situation où les valeurs et les normes n'exercent plus de régulation sur les comportements humains.

Presque un siècle plus tard, Rimé observe les individus pendant leurs activités quotidiennes diverses comme le cinéma, le sport, les discussions politiques, etc.

« Ainsi, l'observation des rapports quotidiens entre individus révèle à l'évidence que même là où ces rapports ont à se dérouler sur un plan strictement fonctionnel, **la dimension émotionnelle manquera rarement d'éclorre, de s'imposer et de manifester sa propension à envahir la situation sociale.** »³

Rimé s'intéresse surtout à la ré-évoation des expériences émotionnelles ; « ... *la problématique du partage social des émotions est à tous égards une problématique de la communication...* »⁴. En voici les caractéristiques : la ré-évoation est « *socialement dirigée* », elle suppose un choix spécifique de l'interlocuteur ; elle est articulée dans l'espace et le temps ; elle est souvent répétée plusieurs fois différemment, d'où l'idée de fonction de « *décharge progressive* »⁵ de la tension émotionnelle. Partager ses émotions agit comme une catharsis.

¹ Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2004. Paru en 1893. Cité par Étienne, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier, 2004.

² « Valeurs », in Jean Étienne, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier, 2004, p 407.

³ Bernard Rimé, « Le partage social des émotions », in Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p 274. Mis en gras par nous.

⁴ *Op.cit.*, p 275.

⁵ *Ibid.*, p 277.

« Au plus on examine cette question de la réévocation des émotions, au plus elle se présente comme **une opération particulière de traitement de l'information**. Il s'agit, selon toute vraisemblance, d'un effort qui viserait à transcoder une expérience à caractère privé, holistique ou dense, **dans un langage socialement partagé**. En effet, comme nous venons de le voir, l'objet majeur de la réévocation ne concerne pas les événements, c'est-à-dire les dimensions géométrico-techniques ou les aspects articulés spatio-temporellement de la situation émotionnelle. Il **concerne au contraire les aspects dynamiques, les mouvements intérieurs du sujet affecté**. Ce sont ces aspects-là qui paraissent requérir leur traduction en langage socialement partagé. Comme s'il s'agissait de mettre en relation deux univers informationnels différents qui auraient été radicalement dissociés à l'occasion de l'émotion. »¹

Pour Rimé, il est important de noter à ce niveau que même si « *l'avant-plan est occupé par les opérations du système cognitivo-conceptuel* » :

« Les modes plus primitifs d'appréhension de la réalité n'ont pas été supplantés et éliminés de notre répertoire. **Le système somato-moteur continue sa lourde contribution à chaque moment de notre appréhension de l'environnement**. [...] Cependant, dès que l'individu est amené à sonder en profondeur les éléments de son expérience, **en particulier lorsqu'il cherche à la partager avec autrui par le langage, il peut alors se rendre compte à la fois de l'importance et de l'ampleur de ses impressions, et de la difficulté qu'il y a à les traduire en mots**. Dans ma conception, la gestualité du locuteur est à la fois le témoin et l'instrument de **l'effort de 'mise en mot'** des impressions fournies par l'activité somato-motrice. »²

L'opération de ré-évocation semble ne pas être possible en dehors d'un cadre social.

« En dehors du recours au langage ou à des formes expressives socialement partagées, l'individu ne paraît pas en mesure de disposer de moyens d'articulation suffisamment puissants pour permettre cette organisation progressive du donné émotionnel. Le simple travail mental que l'on peut effectuer isolément ne semble pas susceptible d'y conduire, car dans ce travail, l'individu continue à se superposer pleinement à sa propre expérience, et seule en résulte la rumination. Pour leur part, les moyens d'expressions socialement partagés garantissent, par définition, l'articulation de l'expérience privée, c'est-à-dire, son 'déroulement' dans le temps et l'espace. Il paraît donc essentiel, pour le traitement de l'information émotionnelle, que le sujet s'adresse à quelqu'un. Que ce récepteur soit réel ou seulement virtuel semble être une question de moindre importance. »³

Le traitement de l'expérience émotionnelle n'est jamais exhaustif et la répétition de la ré-évocation se fait jusqu'à ce qu'elle ne soit plus perçue comme nécessaire. Assister à la ré-

¹ *Ibid.*, p 287. Mis en gras par nous.

² *Ibid.*, p 291. Mis en gras par nous.

³ *Ibid.*, p 293-294.

évocation des émotions pourrait même avoir une fonction didactique, l'individu apprend à connaître des réactions possibles une fois confronté individuellement à une même émotion et éventuellement se voit offrir des « *instruments d'anticipation* »¹.

L'analyse de notre corpus nous a justement amené à penser que, dans le langage, les émotions ne sont pas présentes seulement lors de la ré-évocation d'expériences fortement émotionnelles. Elles peuvent être présentes dans tous les éléments linguistiques utilisés dans un discours, parce que tous les événements de la vie sont vécus émotionnellement.

Dans notre troisième partie, la question sera de savoir comment l'apprenant peut devenir un sujet parlant capable de maîtriser, par anticipation, ces éléments linguistiques comme des outils pour diriger son discours le plus librement possible dans la perspective d'augmenter sa puissance d'agir. Mais à présent, voyons comment cette maîtrise est possible au stade cognitif.

6.3.3.7 L'interaction entre cognition et émotion est-elle (in)consciente, (in)volontaire et (in)contrôlée ?

On peut considérer, avec Averill², qu'au départ l'émotion s'impose au sujet comme pré-déterminée par les normes sociales du milieu dans lequel il vit. L'évaluation des stimuli correspond à des jugements qui peuvent être, eux aussi, socialement transmis, au moins partiellement.

On peut aussi envisager qu'il existe une intelligence émotionnelle qui, selon Solvey et Mayer³, se fonde sur des réseaux neuronaux distincts de ceux de l'intelligence rationnelle traditionnellement connue sous le nom de QI (quotient intellectuel), qui ne mesure en fait que l'intelligence logico-mathématique. Les deux réseaux seraient interconnectés rendant les deux intelligences complémentaires et permettant à l'individu de motiver, de planifier et de « réussir » sa vie. Cette intelligence serait celle de la prise de conscience de ses

¹ *Ibid.*, p 299.

² James Averill, « A constructivist view of emotions », in Robert Plutchik, Henry Kellerman, (eds) *Emotion : theory, research and experience*, vol. 1, New-York, Academic Press, 1980, p 305-339.

³ Peter Solvey, John Mayer, « Emotional intelligence. Imagination, cognition, an personality », 1990, [En ligne : http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf]. Consulté le 19 novembre 2013.

propres émotions, de leur gestion, des mécanismes de motivation et des phénomènes d'empathie.

Selon Frijda :

« La plupart des débats sur le rôle de la cognition dans l'émotion tournent à la confusion du fait des différences de significations que revêt le terme 'cognition' »¹.

Vue comme contenu conscient, la cognition fait référence à l'expérience dans sa dimension « *composante* », vue comme processus, elle fait référence au déterminant de l'expérience (dimension « *déterminant* » de l'expérience).

« ... le processus peut être conscient ou non. L'appréciation peut inclure une réflexion consciente quant à la signification d'un événement, mais dans la plupart des cas, elle ne l'inclut pas. »²

Le sujet sait alors simplement que le stimulus est agréable ou désagréable.

Cette confusion est à l'origine de la querelle entre Zajonc et Lazarus sur le rôle de la cognition dans l'émotion, nous explique Frijda. Lazarus pense que la réponse émotionnelle est précédée d'un processus cognitif (ou d'appréciation) conscient, Zajonc pense que l'on n'est conscient ni du processus ni de ses effets. Frijda souligne que le débat est infructueux et explique que la notion de conscience a un double aspect :

« Quand on est conscient de quelque chose, on est habituellement conscient en outre du fait qu'on a conscience de ce quelque chose. Cette seconde « conscience » peut à l'occasion s'estomper, et de toute façon, elle constitue un acte distinct de la première. La conscience, dans le premier sens que nous lui avons donné, peut exercer une influence sur le comportement et sur les processus cognitifs ultérieurs, sans que le sujet en soit conscient au second sens ; on utilise souvent le terme de « processus inconscient » pour de tels phénomènes. »³

A cela s'ajoute une autre confusion due au fait que l'existence d'un inconscient n'est pas prouvée scientifiquement ; c'est le sujet d'une autre querelle, celle qui oppose Sartre à Freud. Le premier a fondamentalement besoin de nier son existence pour appuyer son hypothèse de l'Homme totalement responsable. Le deuxième, lui, en a besoin pour la psychanalyse. Selon Frijda, il existe, de toute façon, des réactions émotionnelles provoquées par des processus cognitifs dont le sujet n'a pas conscience.

¹ Nico Henri Frijda, « Les théories des émotions : un bilan par Nico H. Frijda », in Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p 36.

² *Op. cit.*, p 36.

³ *Ibid.*, p 37.

Pour Channouf, on pourrait considérer qu'il y a dans le système émotionnel des stades « *pré-cognitifs* » ou « *préconscients* »¹. Par exemple, l'individu, qui commence à fuir quand il a peur, peut se rendre compte que finalement le stimulus n'est pas dangereux et changer d'avis, puis de comportement.

On peut aussi soulever, avec Frijda, les deux questions suivantes qui nous intéresseront :

« Quelle différence y a-t-il entre une situation où l'on est conscient des processus cognitifs impliqués dans notre état émotionnel et une situation où on ne l'est pas ? [...] Dans quelle mesure peut-on contrôler sa propre émotion » ?²

Spinoza répondrait sans doute à la première question en disant qu'un désir, qui est une passion, cesse d'être une passion dès que nous en formons une idée claire et distincte. L'état inconscient serait celui où le sujet serait complètement déterminé par ses émotions sans aucun pouvoir. L'état conscient – de manière absolue - serait celui où le sujet serait parvenu à prendre du recul et à comprendre l'origine fondamentale de son état émotionnel pour réussir à le contrôler, ce qui répond à la deuxième question.

Il semble, en outre, que ce processus de prise de distance se retrouve au fondement du développement cognitif de l'enfant. Rimé écrit à ce propos :

« Progressivement institué à l'occasion des transactions avec l'environnement physique et social, [le système cognitivo-conceptuel] a doté le sujet de moyens de plus en plus puissants pour articuler son expérience, c'est-à-dire, pour en différencier les parties composantes et pour organiser conceptuellement et logiquement les réseaux de relations entre ces parties. C'est à l'occasion de cette évolution que l'enfant a pu peu à peu **se différencier lui-même de l'environnement et acquérir le statut d'individu capable de prise de distance par rapport aux situations.** »³

On peut appeler cela la décentration, dont nous parlerons plus loin.

6.3.3.8 Émotion, cognition et langage

Les émotions feraient de l'Homme – par rapport à l'animal – celui qui a la plus grande « capacité de traitement de l'information », des « *alternatives de comportement* »

¹ Ahmed Channouf, *Les émotions, une mémoire individuelle et collective*, Sprimont, Mardaga, 2006, p 39.

² Nico Henri Frijda, « Les théories des émotions : un bilan par Nico H. Frijda », in Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p 37.

³ Bernard Rimé, « Le partage social des émotions », in Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p 290. Mis en gras par nous.

particulièrement flexibles »¹ et donc le système émotif le plus marqué ; et ce, même si ce système est parfois masqué ou altéré par le contrôle social de l'affectivité dans nos sociétés.

Cependant, il est un lieu où, selon nous, la rencontre entre émotion et cognition ne peut être niée ou masquée : le langage. Le rapport entre pensée et langage a souvent été étudié sans évoquer les émotions. Pour Vygotski, c'est une erreur.

« La première question qui se pose, lorsque nous parlons du rapport de la pensée et du langage avec les autres aspects de la conscience, est celle de la liaison entre *intellect* et *affect*. Comme on sait, la séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif, volitif est l'un des défauts majeurs et fondamentaux de toute la psychologie traditionnelle. »²

Selon lui, la pensée ne peut se constituer sans affect car les idées n'ont pas d'existence autonome, elles sont ancrées dans la vie réelle. Elles portent en elle ce que l'individu fait de la réalité, ce que nous appelons la praxis, et elle porte en elle la façon dont le sujet la vit, la ressent. Sans cela, les idées perdraient leur utilité même. Coupées de la réalité vécue, elles seraient incapables d'influer sur le cours des choses, des comportements, des opinions.

Pour Vygotski, les émotions sont une condition nécessaire à la genèse des idées, elles en dirigent le mouvement, elles l'orientent. En outre, il souligne que la pensée, en retour, exerce une influence « *sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique car l'analyse déterministe de la vie psychique exclut aussi bien l'attribution à la pensée d'une force magique capable de définir le comportement de l'homme par son seul système propre que la transformation de la pensée en un inutile appendice du comportement, en son ombre impuissante et vaine.* »³

Les états émotifs détermineraient ainsi l'attitude que nous avons par rapport au Monde, et régleraient ainsi nos valeurs personnelles puis culturelles, puisque nous les partageons car :

« [...] toute idée contient sous une forme remaniée le rapport affectif de l'homme avec la réalité qu'elle représente. Elle permet de découvrir le mouvement direct qui va des besoins et impulsions

¹ Klaus Scherer, « Les émotions : fonctions et composantes », *Cahiers de psychologie cognitive*, 4 p 9-39, 1984.

² Lev Semionovitch Vygotski, *Langage et pensée*, Paris, La Dispute, 1997, p 61.

³ *Op. Cit.*, p 61.

de l'homme à une certaine direction que prend sa pensée et le mouvement inverse qui va de la dynamique de la pensée à la dynamique du comportement et à l'activité concrète de l'individu. »¹

De ces attitudes dépendent nos décisions d'actions ; s'il s'agit d'actions langagières alors on peut dire également que **nos émotions règlent nos discours**.

Discours et culture sont ainsi liés par les affects et par la façon dont les membres d'une société les traduisent verbalement. Les émotions n'influencent peut-être pas directement le discours mais elles influencent la pensée qui crée le discours. Elles sont liées à la culture et jouent un rôle important dans la relation interpersonnelle, et donc dans l'interaction verbale.

Selon Channouf, le mot « *merveilleux* » ou l'expression « *je me sens bien* »² modifient temporairement l'humeur, en positif, de celui qui les prononce. On pourrait, en choisissant ses mots, modifier son propre état d'esprit ou celui de quelqu'un d'autre.

Si le locuteur veut être libre et conscient de régler les effets affectifs de son discours ou d'apprécier l'affectivité du discours de son interlocuteur, il doit les évaluer et les contrôler. Mais pour cela, il a besoin de se décentrer.

6.4 Se décentrer... comment et par rapport à quoi ? ... imaginer pour faire avancer la situation

6.4.1 La décentration, définitions

Voici comment on peut définir la décentration dans le langage courant :

« Action de prendre comme point de référence un autre que soi-même ou que celui qui est pris habituellement »³

Le terme est utilisé dans le domaine de l'optique : les lentilles d'un appareil photo, une fois décentrées, permettent une séparation net-flou très précise. C'est un procédé utilisé par les photographes amateurs de « tilt-shift » ou « effet maquette ». La perspective est

¹ *Ibid.*, p 61-62.

² Ahmed Channouf, *Les émotions, une mémoire individuelle et collective*, Sprimont, Mardaga, 2006, p 55.

³ « Décentration », in Josette Rey-Debove, Alain Rey (dir.), *Le Petit Robert*, Paris, Le Robert, 2000, p 614.

déformée et le champ peut être réduit au minimum donnant l'impression que l'objet a été pris de très près comme une miniature.

Pour Piaget, la décentration est le processus qui permet à l'enfant de sortir de l'égoïsme, c'est-à-dire de sa pensée subjective, pour être capable d'adopter le point de vue d'autrui.

Il considère qu'il ne s'agit pas d'« *égoïsme* » au sens courant, mais de « *l'indifférenciation du point de vue propre et de celui des autres, ou de l'activité propre et des transformations de l'objet.* »¹

« Sortir de son égoïsme consistera donc pour le sujet, non pas tant à acquérir des connaissances nouvelles sur les choses ou le groupe social, ni même à se tourner davantage vers l'objet en tant qu'extérieur, mais à se décentrer et à dissocier le sujet ou l'objet : à prendre conscience de ce qui est subjectif en lui, à se situer parmi l'ensemble des perspectives possibles, et par là même à établir entre les choses, les personnes et son propre moi un système de relations communes et réciproques. »²

La décentration permettrait donc dans un premier temps de prendre conscience de ses propres représentations, différenciellement, en les focalisant nettement parmi d'autres représentations dont le sujet ignorait peut-être l'existence. Piaget écrit aussi que :

« Décentrer signifie 'grouper', et c'est grâce aux réciprocity atteintes en sortant du point de vue nécessairement **déformant** et égoïste de départ que s'élaborent corrélativement les connexions **réelles** et la réversibilité opératoire. C'est pourquoi le progrès intellectuel n'est ni simplement linéaire ni simplement cumulatif, mais simultanément constructif et réflexif parce que dû à un double mouvement d'intégration externe et de coordination interne. »³

Cependant, Piaget travaillait sur la résolution, par des enfants, de problèmes concrets, physiques, matériels et géométriques. Ces situations-problèmes n'admettent d'ailleurs en général qu'une solution possible (ou très peu). Il s'agit de cas où, en réalité, le sujet ne construit pas sa propre représentation libre mais cherche à reconstruire une réalité stable et concrète, préexistante ; comme une propriété physique, par exemple, prédéterminée et attendue par l'enseignant.

¹ Jean Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923, p 67.

² *Op.cit.*, p 69-70.

³ Jean Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique, T.II, La pensée physique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1950, p 108. Mis en gras par nous.

Dans le cadre de la didactique des langues et d'une perspective interculturelle, on ne peut pas utiliser la notion de décentration de cette façon-là, sans la préciser.

D'une part, cela peut donner l'impression que la subjectivité de départ est forcément erronée. C'est le cas chez un enfant qui ne sait pas résoudre un problème de topologie élémentaire. Mais on ne peut pas définir la réalité en ces termes dans une situation d'incompréhension interculturelle.

D'autre part, cela peut donner l'impression qu'il existe un unique point de vue objectif, juste et accessible, à intégrer pour remplacer celui qui précède. Ce n'est pas ce qui se passe lors d'une rencontre interculturelle et, plus généralement, ce n'est pas ce qui se passe en réalité, puisque le sujet, n'a jamais vraiment accès au Réel.

En revanche, ainsi comprise, la décentration permet plus que cela :

« Décentrer l'action propre ce n'est pas simplement ajouter d'autres actions à l'acte initial et le relier après coup par un processus de pure extension cumulative. Décentrer, c'est inverser les relations elles-mêmes et construire un système de réciprocité, qui est qualitativement nouveau par rapport à l'action de départ. C'est donc détacher l'objet de l'action immédiate pour le situer dans un système de relations entre les choses, correspondant terme à terme au système des opérations virtuelles que le sujet pourrait effectuer sur elles **de tous les points de vue possibles et en réciprocité avec tous les autres sujets**. C'est pourquoi chaque décentration constitue un double progrès simultané dans la construction de l'objet et dans les coordinations opératoires du sujet [...]. »¹

La décentration est ce qui permet de prendre conscience de tous les points de vue possibles. Elle rend possible l'adoption d'autres points de vue. Elle peut permettre de mieux comprendre son propre point de vue mis à jour par les différences qu'il a avec d'autres. Elle peut permettre l'ouverture à autrui, à la place duquel le sujet peut enfin se mettre.

Mais ce n'est pas parce que la décentration permet tout cela, que le sujet va nécessairement s'y soumettre. Après avoir fourni l'effort d'« arrêter » sa pensée pour pouvoir prendre le recul nécessaire à une vision plus large, il doit fournir un effort supplémentaire pour ne pas rester au stade de l'*epochè*.

Le concept d'*epochè* est le concept fondamental des Sceptiques, inspirés par Pyrrhon d'Élis, lui-même influencé par la pensée hindoue, entre le quatrième et le troisième siècle

¹ *Op.cit.*, p 107-108. Mis en gras par nous.

avant Jésus-Christ. Il s'agit pour eux de ne conclure aucune réflexion, si ce n'est par une suspension du jugement, l'« *epochè* »¹. Les Sceptiques soutiennent qu'aucune vérité ne peut être connue, allant jusqu'à nier l'existence même de toute chose.

S'il ne veut pas rester dans une impasse, le sujet devra donc choisir un chemin à suivre, adopter une des nouvelles représentations possibles ou conserver la sienne pour avancer et agir. Ce moment ne doit pas être sous-estimé. Il est celui où le sujet fait l'expérience de sa liberté, où il peut se redéfinir :

« Un objet est apparu qui m'a volé le monde [...] L'apparition d'autrui dans le monde correspond [...] à un glissement figé de tout l'univers, à une décentration du monde qui mine par en dessous la centralisation que j'opère dans le même temps »²

Et cela génère de l'angoisse même si la situation a été provoquée, recherchée par le sujet.

« Le décentrement de perspective du moi au toi et au nous est tout à la fois ce que je désire et ce que je crains, ce qui me complète et ce qui m'oblige »³

Il est bien plus facile et rassurant de conserver sa position initiale. Pour sortir de l'angoisse, le sujet a deux choix. Soit il fait sienne une nouvelle représentation, il se l'approprie, soit il la rejette.

Mais il y a, selon nous, deux sortes de rejets et deux sortes d'appropriations possibles. Ceux et celles qui correspondent à une fuite, un retour en arrière ou une acceptation « sur parole » ou par influence, sans avoir pris le temps de les analyser, de les réfléchir. Et ceux et celles qui suivent un moment de réflexivité sur la représentation même.

La décentration est donc seulement une étape de prise de recul vers la prise de conscience et la réflexivité, celle qui les rend possibles. C'est-à-dire que le sujet va prendre conscience de sa réflexion, de sa cognition à travers sa représentation de la situation.

¹ Voir à ce sujet : Diogène Laërce, *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, TII, Paris, Garnier-Flammarion, 1965, p 191-196. Hegel rendra hommage à la pensée sceptique comme étant « *l'expérience effectivement réelle de ce qu'est la liberté de la pensée* » dans *Phénoménologie de l'esprit* et le concept d'*epochè* sera repris par la phénoménologie de Husserl.

² Jean-Paul Sartre, *L'Être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, p 313.

³ Paul Ricœur, *Philosophie de la volonté*, Paris, Aubier, 1949, p 122.

6.4.2 La décentration, prise de recul qui permet la réflexivité, condition nécessaire à la liberté d'action par l'imagination

Nous avons vu plus haut que la cognition utilise des images mentales pour comprendre ou/et pour prendre une décision d'action. Pour cela, elle commence par créer une représentation de la situation actuelle grâce à la connaissance qu'elle en a, en mémoire. Et cette représentation est destinée à tendre vers la représentation d'une situation future possible souhaitée.

Pour espérer trouver la meilleure solution possible, le sujet a tout intérêt à avoir le choix et, donc, à imaginer le plus grand nombre possible de situations futures. C'est ce que permet l'imagination, dont nous reparlerons dans la section suivante.

Le sujet aura ensuite besoin de maîtriser des outils capables de réaliser effectivement cette solution, c'est ce qu'on appelle la compétence. Dans le cas où l'action est un acte de langage, il a besoin de compétences linguistiques.

Nous rangerons l'ensemble des capacités du sujet parlant à utiliser des outils linguistiques pour transformer une situation de communication selon son propre souhait, dans les compétences pragmatiques. Selon nous, la décentration sur cette transformation de la pensée en acte de langage entre dans les compétences de maîtrise de la langue.

6.4.3 La prise de conscience, réactivation des mémoires conscientes et inconscientes

Pour le psychologue Vygotski, le psychisme est une caractéristique des fonctions du cerveau.

Il part du constat que « *l'homme pense toujours dans son for intérieur ; cela ne manque jamais d'influer sur son comportement* »¹. Il considérait la conscience, en tant que processus de construction de la pensée, comme l'« expérience vécue » des « expériences vécues », c'est pour le sujet un rapport social à lui-même.

Avant Damasio, Vygotski pensait déjà que les émotions faisaient partie des processus intellectuels de la pensée, soulignant que c'était cette fonction-là que les autistes auraient

¹ Lev Semionovitch Vygotski, *Conscience, inconscience et émotion*, Paris, La Dispute, 2003, p 63-64.

perdue. Les états émotionnels se transforment et se succèdent, modifiés par les affects ; ces derniers influencent donc la manière dont la conscience se représente le réel.

C'est en cela que Clot insiste sur la place du social dans la vie psychique, car ce social « *est aussi là quand le sujet est seul* »¹. Le sujet agit sur le social en agissant sur sa vie psychique, parce qu'elle est le siège de ses représentations du monde extérieur.

L'homme ne réagit pas simplement à des signaux de manière conditionnée comme pourraient le laisser croire les théories behavioristes, mais il se construit en tant qu'être, inséré dans un milieu, en créant des outils sémiotiques. Bien sûr, ces outils sont socialement transmis, au départ, mais ils ne sont pas simplement intériorisés : le sujet se les réapproprie.

Cette réappropriation permet le traitement subjectif du réel par le sujet ; et ce traitement s'appuie sur des images mentales.

6.4.4 Des « mémoires » qui ont la forme d'images mentales

Dans son chapitre sur les images mentales, Changeux défend la thèse de leur matérialité en décrivant des expériences qui mesurent le temps nécessaire à la rotation d'un solide dans l'esprit de cobayes (Schepard en 1971) ou la suite imaginaire d'un parcours sur une carte (Kosslyn en 1980), et il note que :

« Toutes ces expériences font certes intervenir l'introspection du sujet, mais elles conduisent à des mesures et celles-ci sont reproductibles d'un sujet à l'autre. La matérialité des images mentales ne peut être mise en doute. »²

Quelles en sont les conséquences sur la pensée ? Ces images mentales, grâce à la mémoire, sont spontanées et volontaires et apparaissent en l'absence physique de l'objet. Elles conservent les caractéristiques du percept initial (quand l'objet a été réellement perçu) et sont stockées sous la forme de « *concept-prototype* »³. Percept, concept et image de mémoire ont une parenté qui confirme, selon Changeux, la matérialité neurale de

¹ Yves Clot, « Préface », in Lev Semionovitch Vygotski, *Conscience, inconscience et émotion*, Paris, La Dispute, 2003.

² Jean-Pierre Changeux, *L'Homme neuronal*, Paris, Fayard, 1983, p 164.

³ *Op.cit.*, p 160-211.

l'image mentale. Il propose de les regrouper sous le nom d'« *objets mentaux* »¹ quelle que soit leur forme.

« Ces remarques sur la parenté entre percepts, images et concepts s'insèrent dans une réflexion plus générale sur la nature de la pensée. L'intérêt qu'Épicure et Lucrèce attachent à l'image tient à ce qu'ils y voient la 'substance' de la pensée. Aristote écrit aussi que 'la pensée est impossible sans images', jusqu'à, plus près de nous, Taine (1870) qui compare l'esprit à un 'polypier d'images'. »²

Le cerveau peut ensuite manipuler ces objets mentaux, les mettre en relations les uns avec les autres, faire des calculs qui constitueront la dynamique de la pensée :

« ...il faut distinguer avec soin les objets mentaux eux-mêmes des *opérations* ou calculs effectués avec ces objets. [...] Les boules du calculateur chinois ne se confondent pas avec les calculs effectués au moyen de ces boules. Il faut cependant des boules pour faire ces calculs ! Finalement, le cerveau est en permanence spontanément actif (voir chapitre III) et peut donc créer des représentations internes sans aucune interaction avec le monde extérieur.

Les objets mentaux n'existent pas en général 'à l'état libre'. Ils apparaissent à la fois indépendants et dépendants, en ce sens que 'nous ne pouvons nous représenter aucun objet en dehors de la possibilité de sa liaison avec d'autres (5 L. Wittgenstein, 1921)'. [...] Les objets 's'imbriquent les uns dans les autres comme les éléments d'une chaîne' et le déroulement 'irréversible' dans le temps de cette chaîne constitue, en définitive, la pensée. »³

Cependant, quand il parle de calcul, Changeux n'en aborde pas les détails. Quels sont ces processus de « calcul » sur les objets mentaux ? Il s'agit, dit-il, de « *la nature de la pensée* ». Le terme de calcul évoque ici la notion de réflexivité. L'Homme dont le cerveau, qui, selon Changeux, est « *en permanence spontanément actif* » serait-il sans cesse dans une démarche réflexive ? Cela semblait aussi être l'avis de Vygotski quand il parlait de la conscience.

Quelle que soit la forme qu'ils prennent, ces objets mentaux servent à se forger une représentation du réel, de la situation passée et des potentielles situations à venir.

¹ *Ibid.*, p 160-211.

² *Ibid.*, p 179.

³ *Ibid.*, p 180-181.

6.4.5 L'extériorisation des « pensées » passe-t-elle par un langage intérieur ?

Selon Changeux :

« Le langage intervient comme véhicule dans la communication des concepts entre individus du groupe social. L'arbitraire du système de signes (Saussure 1915) implique un couplage percept-concept de type “ neutre ”, qui fait l'objet d'un long apprentissage au cours du développement (voir chapitre VII). Au contraire, le “ langage de la pensée ”, en permanence branché sur le réel, contiendra beaucoup moins d'arbitraire que le langage des mots. »¹

Si on admet qu'un temps de conscience et de réflexion est possible avant l'acte d'énonciation, on peut admettre que le sujet puisse, entre le « *langage de la pensée* » et le langage extériorisé, utiliser un langage intérieur qui se rapproche de plus en plus du « *langage des mots* ».

Piaget estime qu'une grande partie des productions verbales des enfants de 3 à 6 ans n'ont pas de fonction sociale. Il affirme qu'à ces moments-là, l'enfant :

« parle soit pour lui, soit pour le plaisir d'associer n'importe qui à son action immédiate. Ce langage est égocentrique d'abord parce qu'il ne parle que de lui, mais surtout parce qu'il ne cherche pas à se placer du point de vue de l'interlocuteur »²

Cependant, selon Beaudichon et Bideaud³, beaucoup d'études contredisent l'existence de ce langage, ainsi défini. Piaget semble, en effet, connoter négativement la notion d'égocentrisme :

« on peut désigner sous le nom d'égocentrisme de la pensée de l'enfant ce caractère intermédiaire entre l'autisme intégral d'une rêvasserie incommunicable et le caractère social de l'intelligence de l'adulte »⁴

Pour Piaget, ce langage disparaîtrait avec l'égocentrisme (de manière plus générale) par des décentrations successives. Cette conception a été critiquée, notamment par Vygotski,

¹ Jean-Pierre Changeux, *L'Homme neuronal*, Paris, Fayard, 1983, p 189-190.

² Jean Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923, p 18.

³ Janine Beaudichon, Jacqueline Bideaud, « De l'utilité des notions d'égocentrisme, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement », *L'année psychologique*, 1979, vol 79, n°2, p 589-622.

⁴ Jean Piaget, 1923. « La pensée symbolique et la pensée de l'enfant », *Archives de psychologie*, 18, n° 72, p 273-304, ici p 284.

et par la suite, des études montreront que ce langage représente un progrès et « *qu'il assume une fonction régulatrice dans les conduites* »¹.

Vygotski observe que ce langage « *égocentrique* » augmente avec la difficulté de la tâche imposée à l'enfant et qu'il y est extrêmement lié.

« Nos expériences ont montré comment la parole, qui exprime un bilan de l'action, est indissolublement entrelacée à cette action, justement parce qu'elle reproduit et reflète les éléments de structure les plus importants de l'opération intellectuelle pratique, parce qu'elle commence elle-même à éclairer et diriger l'action de l'enfant, la soumettant à une intention et à un plan, la haussant au niveau d'une activité appropriée à un but. »²

Les caractéristiques de ce langage égo-centrique se retrouvent quand on demande à un adulte de penser à haute voix pendant une tâche. Il devient alors un langage intériorisé qui a les mêmes fonctions. Vygotski préfère qualifier ce langage-ci de « *communicatif* » plutôt que de « *socialisé* »³, comme le faisait Piaget qui impliquait ainsi que ce langage n'était pas social auparavant.

Que ce soit chez l'adulte ou chez l'enfant, le langage égo-centrique est donc un intermédiaire entre un « *langage social* » et un langage « *intérieur* »⁴, et non pas une évolution entre un langage autistique et un langage social.

Il serait difficile d'en définir la forme exacte. Vygotski, qui pensait que « *l'inconscient est potentiellement conscient* »⁵, émet jusqu'à l'hypothèse d'une relation exclusive entre inconscient et « *non verbal* »⁶. Mais cela est excessif, puisqu'il faudrait assimiler le conscient au verbal, ce que nous savons erroné.

Cependant, même si on ne peut pas assimiler le langage à la pensée, on peut néanmoins considérer l'existence d'une verbalisation intérieure, prémisses, et même condition, de la

¹ Janine Beaudichon, Jacqueline Bideaud, « De l'utilité des notions d'égo-centrisme, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement », *L'année psychologique*, 1979, vol 79, n°2 p 589-622, ici p 608.

² Lev Semionovitch Vygotski, *Langage et pensée*, Paris, La Dispute, 1997, p 98.

³ *Op.cit.*, p 105.

⁴ *Ibid.*, p 106.

⁵ Lev Semionovitch Vygotski, *Conscience, inconscience et émotion*, Paris, La Dispute, 2003, p 95-121.

⁶ *Op.cit.*, p 121.

genèse du discours extériorisé¹. C'est en tout cas vers cette hypothèse que vont de récentes découvertes en neurosciences, qui montrent que les zones auditives s'activent pendant la réalisation d'une tâche audio-visuelle.²

6.4.6 L'acte de langage comme résolution sociocognitive d'une situation-problème

La science est encore incapable de définir précisément la forme d'un langage intérieur et de comprendre dans quelle mesure il se différencie, par exemple, de la pensée par image mentale. Cependant, chacun individu peut expérimenter :

- qu'une mise en mots intérieure, en pensée, peut aider à une prise de conscience de la représentation de la situation-problème ;
- que l'extériorisation de ce langage est nécessaire pour pouvoir communiquer, partager et interagir avec autrui, par le partage des représentations et une prise de conscience commune.

Il nous semble être un outil utile à la décentration de par son effet « projeté » dans l'environnement social du sujet et nécessaire à la réflexivité qui permettra une décision d'action.

Nous avons choisi de considérer le langage, avec Austin³, comme un « acte » qui a une force illocutoire et des effets perlocutoires. Nous avons aussi expliqué que nous voyons cette action comme acte de transformation d'une situation donnée en une situation nouvelle. Nous utilisons, bien sûr, le terme de « situation-problème » dans une acception plus large que celle qui appartient au seul domaine logico-mathématique.

¹ Nadia Müller, Sabine Leske, Thomas Hartmann, Szabolcs Szabéni, Nathan Weisz, « Listen to Yourself : The Medial Prefrontal Cortex Modulates Auditory Alpha Power During Speech Preparation », *Cerebral Cortex*, Oxford University Press, 2014. [En ligne : <http://cercor.oxfordjournals.org/content/early/2014/06/05/cercor.bhu117.abstract>]. Consulté le 19 août 2014.

² Julia Frey, Nelly Mainy, Jean-Philippe Lachaux, Nadia Müller, Olivier Bertrand, Nathan Weisz, « Selective Modulation of Auditory Cortical Alpha Activity in an Audiovisual Spatial Attention Task », *The Journal of Neuroscience*, 34(19), 7 mai 2014. [En ligne : <http://www.jneurosci.org/content/34/19/6634.short>]. Consulté le 19 août 2014.

³ John Lee Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1991, (1^o parution 1962).

Ainsi, on peut considérer que la vie du sujet, en tant que suite d'expériences vécues, est son « archi-situation-problème » et que chaque prise de parole a son enjeu. Cet enjeu naît de la confrontation entre un état de la situation de communication présent et un état espéré dans le futur. Chaque prise de parole pourrait donc correspondre, même à un degré infime, à l'amorce d'un conflit sociocognitif¹.

Ce conflit sociocognitif peut mourir rapidement « dans l'œuf » s'il y a connivence. Dans le cas contraire, il se développe et crée une tension qui pousse soit à l'action réflexe, rapide, soit à la réflexivité.

Un conflit sociocognitif apparaît lorsque le sujet ressent, de manière plus ou moins consciente, une contradiction ou une dissemblance entre ses représentations, ses opinions, ses comportements et de nouvelles représentations qu'il perçoit. L'incohérence ressentie ou perçue provoque une remise en question, une tension ressentie psychologiquement qui le pousse à réorganiser son système cognitif.

La décentration est l'étape décisive qui permet de faire place à cette réorganisation et à une prise de conscience plus ou moins importante d'une représentation plus ou moins singulière du conflit sociocognitif.

Cependant, la décentration, en elle-même, ne sert pas à devenir miraculeusement intelligent ou tolérant. Elle ne constitue pas l'apprentissage. C'est pourtant une ambiguïté que l'on retrouve souvent. On peut lire, par exemple :

« Et toute démarche interculturelle débute, à échelle individuelle, par la décentration, prenant du recul vis-à-vis de soi pour essayer de se (re)connaître et de (re)trouver son identité, et à partir des propres observations donner un sens à ses propres références culturelles. **Cela permet la pénétration dans la culture de l'Autre par un effort personnel** d'ouverture, de curiosité et de découverte, d'interrogations et de comparaisons, et finalement arriver à la négociation et à l'empathie, par lesquelles on cherche à se comprendre, à éviter le choc culturel et à ressentir ce que l'Autre ressent sans pour cela cesser d'être soi-même ».²

Or, il faut bien insister, selon nous, sur le fait que la décentration ne permet pas « *la pénétration dans la culture de l'Autre* », elle ne se confond pas avec l'« *effort personnel* »

¹ Voir à ce sujet : M-J Remigy, « Le conflit socio-cognitif », in Jean Houssaye, (éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p 247-257.

² Carmen Guillen-Diaz, « Pour la mise en place de l'interculturel en classe de langue étrangère, les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration », *Revue de Didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 2007/1 n°146, p 189-204, ici p 192. Mis en gras par nous.

de quoi que ce soit ; elle ne permet que sa possibilité. Elle n'est qu'une pause qui permet la prise de recul. L'attitude réflexive, qui, elle, correspond à l'« effort » n'est pas automatique.

La décentration peut être vue comme le moyen de regarder ses choix en face mais elle ne permet pas, en elle-même, de choisir.

« Certains psychologues sociaux de l'éducation tels que A-N Perret Clermont, reprenant et poursuivant les travaux de Vigotsky, affirment que *'le conflit qu'un sujet peut vivre avec autrui (conflit entre personnes, interpersonnel) débouche sur un conflit intrapersonnel (conflit de soi-même avec soi-même) et devient le moteur de l'apprentissage'* »¹

Pour que la décentration soit suivie de la remise en cause d'une situation, il faut qu'il y ait une recentration du sujet sur lui-même dans le Monde, dans une dynamique constante, d'une part, entre ce sujet et le groupe, et d'autre part, entre les tâches et le résultat visé. Cette dynamique incessante fait que « *le tout est dans la partie qui est dans le tout* », pour reprendre les termes de Morin².

C'est en cela que le conflit sociocognitif permet un développement de l'identité, puisque le sujet doit se resituer dans le monde, d'une autre manière, selon un autre point de vue. Nous reparlerons de l'identité et de l'identité discursive en troisième partie.

Les situations qui génèrent un conflit sociocognitif important, comme cela peut être le cas lors d'une première rencontre avec une personne de culture différente, sont plutôt faciles à « localiser ». Mais selon nous, le conflit, même minime, existe à chaque prise de parole.

Tout comme les représentations, la langue a une dimension sociale (voir chapitre 5 ici-même), une dimension psycho-cognitive et une dimension interactive qui fait le lien entre les deux premières. La langue est socialement transmise à des sujets par les générations précédentes dans un état de pratique donné. Ces sujets se l'approprient, l'utilisent, la transforment au gré de la praxis et de leurs interactions qui modifient inmanquablement leurs représentations. Ils la retransmettront ensuite dans un autre état.

¹ Isabelle Bordallo, Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette Éducation, 1993, p 142.

² Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions du Seuil, 2005, p 101.

Il y a sans cesse création d'un nouvel état de langue et parallèlement d'un nouvel état de société, au niveau macro et au niveau micro qui s'articulent forcément. À chaque prise de parole, les sujets sont donc contraints à se montrer capables de créativité.

A priori, le moment où le sujet peut exercer un pouvoir de créativité devrait se situer dans ce que Guillaume appelle le « *temps opératif* » et qu'il définit ainsi :

« ...toutes les opérations de pensée dont le langage est le lieu exigent pour se produire du temps, du temps vécu – ce temps pouvant être aussi bref, aussi voisin de la nullité que l'on voudra »¹.

Selon nous, ce moment se situe notamment dans ce que Lafont appelle l'« *à-dire* »². Celui-ci divise le temps opératif en trois instances, l'instance du *dit* est une mise en mémoire des unités linguistiques, l'instance du *dire* correspond à la réalisation effective de celles-ci et l'instance de l'*à-dire* est le moment qui précède, occupé par la programmation du sens « *où les praxèmes sont sollicités à insérer leur potentialité de sens.* »³

Cependant, Lafont situe ce mécanisme de programmation, pour sa plus grande part, en inconscience ; il est effectivement probable que ce soit le plus souvent le cas, cela évite une surcharge cognitive qui serait ingérable. Mais nous souhaitons, à ce stade, faire l'hypothèse que ce processus peut, pour diverses raisons et si la situation le permet, être mis en conscience par la volonté du sujet parlant.

À l'oral, ce temps est très court, ce qui peut occasionner des « *ratages* » et ce qui pousse, parfois, à utiliser des « *supports d'hésitation* »⁴, comme l'interjection « *heu* », afin de gagner du temps de réflexion pour programmer la suite du discours.

En revanche, en situation d'interaction écrite, il semble tout à fait légitime de penser à exploiter ce temps, particulièrement à des fins didactiques.

Considérant que l'acte de langage agit sur la situation, ce temps peut être utilisé pour optimiser son discours par rapport à l'intention de communication. Il est donc le lieu de la

¹ Gustave Guillaume, *Leçons de linguistique 1943-1944 série A*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1990, p 13.

² Robert Lafont, *Le Travail et la langue*, Paris, Flammarion, 1978, p 57-59.

³ *Op. cit.*, p 58.

⁴ Jeanne-Marie Barbéris, Bruno Maurer, « Sur le 'ratage' en discours oral », *L'information grammaticale*, 77, 1998, p 43-47.

créativité discursive et de son adaptation à la corrélation entre passé et futurs potentiels... à imaginer.

6.5 La créativité, une nécessité pour la flexibilité cognitive et la construction de l'identité individuelle, sociale et discursive

6.5.1 La créativité pour sortir d'une situation/problème

L'imagination a été l'élément déclencheur de l'hominisation au cours de l'évolution. Elle a été le moteur de l'innovation dès la mise en place des premiers rituels funéraires. Selon Morin, c'est à partir de l'homme de Neandertal que :

« ... l'imaginaire fait irruption dans la perception du réel et que le mythe fait irruption dans la vision du monde. Désormais ils vont devenir à la fois les produits et les coproducteurs du destin humain »¹.

C'est donc pour essayer de résoudre un problème majeur pour l'Homme, soit essayer de comprendre la mort, qu'est née l'imagination. Voilà donc peut-être la première situation-problème collective.

Or, ce qui donne un maximum de chances de résoudre une situation, c'est bien de pouvoir imaginer un maximum de solutions potentielles. C'est ce que montrent les études sur la flexibilité cognitive² ; le développement cognitif et les capacités de résolutions d'épreuves opératoires augmentent avec la capacité de reconsidérer une question selon d'autres points de vue.

Et, plus cette imagination donne de choix au sujet, plus le sujet sera libre de mener la situation là où il pense que c'est le mieux pour lui, de la manière qu'il préfère. Nous parlons ici d'un mode de résolution ouvert. Il peut aussi être fermé, obstrué par des contraintes qui sont peut-être, elles aussi, une voie d'accès à la réussite.

¹ Edgar Morin, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973, p 110.

² Florence Sultan-Borjon, « Flexibilité cognitive, développement cognitif et décentration dans le paradigme de la résolution de problème », *Psychologie et éducation*, n°4, 2010, p 38-48.

C'est en tout cas ce que postule la théorie des contraintes. Goldratt¹ postule que c'est par l'exploitation de la plus gênante des contraintes qu'on peut arriver à résoudre un problème et optimiser un système.

« Les contraintes ne sont ni des obstacles ni des barrières ou des entraves. Pour les sous-systèmes téléonomiques qu'elles contraignent – les organismes dans la nature, les personnes dans la société – elles sont les principes de créativité, les règles dont l'application rend possible la complexité de l'organisation. Dans les systèmes de communication les contraintes des codes utilisés permettent – mais ne déterminent pas – l'organisation de l'information en messages réciproquement intelligibles par ceux qui partagent les codes. »²

Quand la décentration ne permet pas directement de trouver un autre objectif de centration, le repérage d'éventuelles contraintes peut en effet être d'une aide précieuse. Il s'agira alors pour le sujet d'enclencher un processus de maximisation de la contrainte³.

Simon⁴, lui aussi, souligne l'importance du rôle de la contrainte dans le processus de prise de décision, processus qui met en jeu une rationalité limitée. La contrainte peut également servir à restreindre le champ de recherche quand celui-ci est trop vaste, ce qui permet d'éviter une surcharge cognitive. Dans tous les cas, pour éviter que la décentration ne mène à une impasse, le sujet doit activer un processus de créativité, c'est-à-dire chercher des voies de recentration.

6.5.2 L'imagination, la mémoire, l'intuition et l'émotion, un certain rapport au temps

6.5.2.1 L'acte de langage dans le temps, schéma n°2

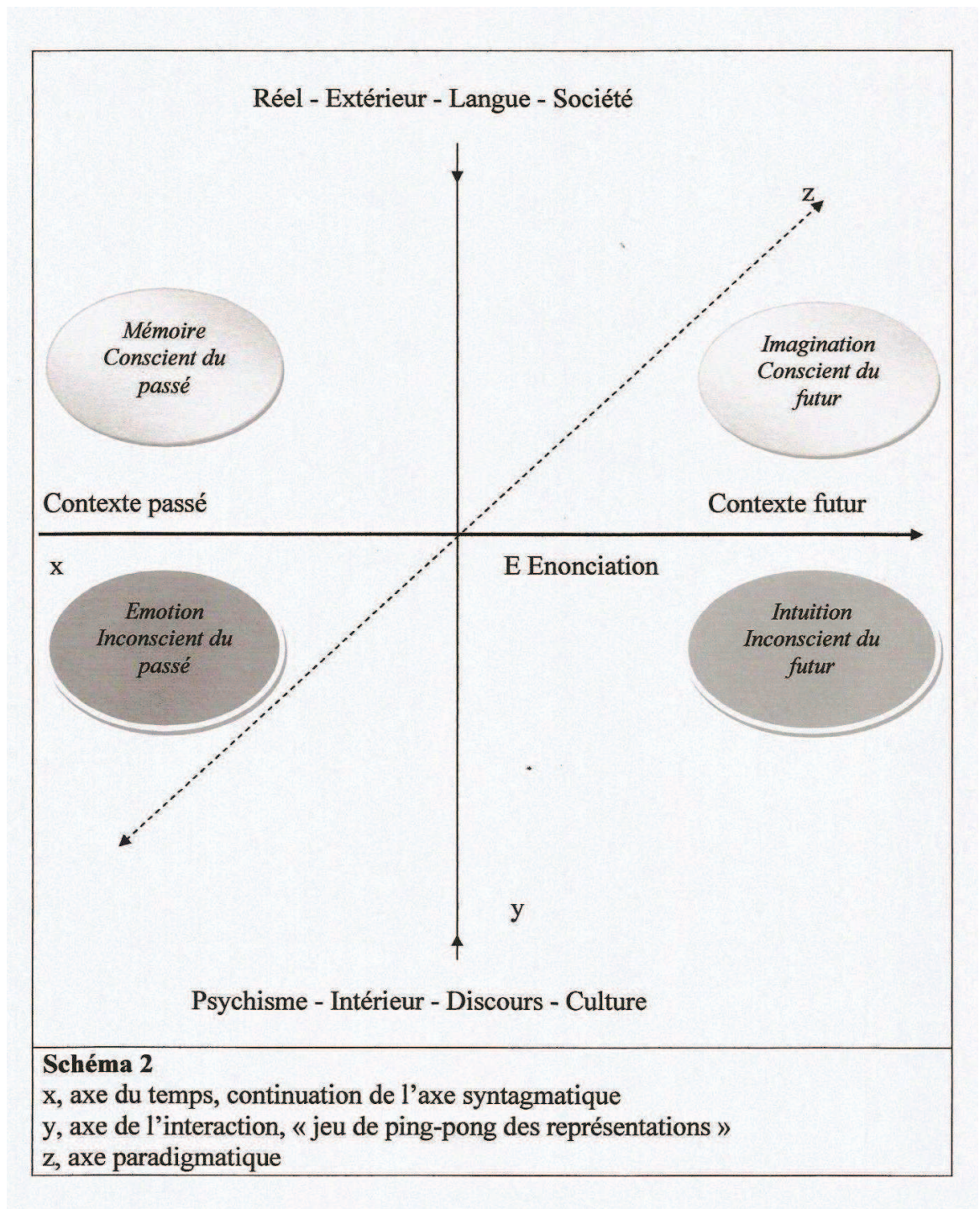
Figure 2 Schéma n°2 Processus spatio- temporel de l'acte de langage

¹ Eliyahu Goldratt, *Le but, un processus de progrès permanent*, La Plaine Saint-Denis, EG et Jeff Cox AFNOR, 2006.

² Anthony Wilden, *Système et Structure. Essais sur la communication et l'échange*, Montréal, Boréal Express, 1983, p 523.

³ Voir sur ce point : Michel-Louis Rouquette, *La créativité*, 1973, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 1528, 1973.

⁴ Herbert Simon, *Administration et processus de décision*, Paris, Economica, 1983.



Ce schéma¹ cherche à montrer que le sujet parlant, au moment de l'énonciation, est au centre d'une dynamique spatio-temporelle.

Il agit dans l'espace, dans un mouvement rétroactif intérieur-extérieur ; c'est-à-dire qu'il agit et subit son environnement tout autant que son environnement l'agit et le subit. Il

¹ Schéma également reproduit en annexe I, p 6.

redéfinit le Monde, en se redéfinissant lui-même dans le Monde, pris comme un tout. Autrement dit, avant que Pierre ne dise à Marie : « Chérie, l'évier est bouché », le Monde était dans un état M1 ; après qu'il l'ait dit, le Monde est passé dans un état M2. Ce simple énoncé suffit à en changer des éléments et donc la structure entière, incluant les représentations de Marie et de Pierre. Ce mouvement rétroactif est représenté par l'axe des ordonnées *y* et ses flèches qui se croisent.

Le sujet parlant agit également dans une dynamique passé vers futur, qui, elle, est irréversible. Cette dynamique est symbolisée par la flèche du temps, linéaire, en abscisse. En revanche, grâce à sa conscience, le sujet garde le passé en mémoire et peut imaginer des futurs possibles. Cela lui permet, en quelque sorte, de dépasser l'irréversibilité du temps, au moins de manière virtuelle. En effet, il peut « changer » le passé, ou en tout cas les effets de celui-ci, en en choisissant une interprétation possible. Et il peut « changer » le futur, puisque celui-ci n'existe pas encore, selon le projet d'action qu'il fait.

L'axe *z* représente l'axe paradigmatique, c'est-à-dire les différents choix linguistiques disponibles pour le sujet parlant à chaque instant selon la langue et selon les connaissances qu'il en a, ses compétences.

Tirailé entre cet intérieur-extérieur et ce passé-futur, le sujet parlant dispose de plusieurs outils cognitifs, que nous tenterons de décrire ici.

6.5.2.2 L'imagination et la mémoire ou le « conscient du futur » et le « conscient du passé »

L'imagination est la faculté de produire des images. Nous avons parlé plus haut du rôle des images mentales dans la cognition. Elle permet au sujet de se détacher de l'immédiat perçu, sans pour autant se perdre dans une pensée absolument abstraite. Ce pouvoir de détachement du réel est ce que Sartre appelle la fonction « *irréalisante* »¹ de l'imaginaire qui, selon lui, permet la liberté de la conscience.

L'imagination donne une forme exploitable dans le futur à des éléments « reconstitués » tirés du passé et stockés en mémoire.

« Imaginer est déjà une manière d'échapper au seul présent immédiat et à l'irréversibilité de la durée en nous permettant de faire coexister, dans la même épaisseur psychique, ce qui est, ce qui

¹ Jean-Paul Sartre, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1986. Paru en 1940.

n'est plus, et ce qui n'est pas encore. Car déjà dans ses usages banalement empiriques, l'imagination comprend, comme le propose Kant : '1) la faculté de former des images (*Abbildung*) qui engendre des représentations du présent, *facultas formandi* ; 2) la faculté de reproduire des images, qui engendre des représentations du passé, *facultas imaginandi* ; 3) la faculté d'anticiper des images, qui engendre des représentations de l'avenir, *facultas praevidendi*' »¹

Elle semble être tributaire du sens de l'espace-temps.

« L'imagination apparaît donc comme inséparable de la temporalisation de la conscience, dans la mesure où sans elle nous serions dans l'incapacité non seulement de donner des contenus figuratifs au passé et au futur, mais aussi d'opérer leur intégration synthétique et créatrice dans la vie psychique. »²

Nous allons considérer ici que le présent n'existe pas, nous développerons et préciserons cette idée plus loin, en 7.1. À partir du moment où une image arrive dans la conscience, elle commence à faire partie du passé. Le présent est insaisissable. Proust en décrit l'expérience dans ces pages où le narrateur, au moment de s'endormir, essaie de saisir le moment où il s'endort et n'y parvient évidemment jamais, car « *la pensée qu'il [est] temps de chercher le sommeil* »³ l'éveille.

En conséquence, on peut dire que le processus de créativité se réalise selon deux mouvements, soit « venu du passé », soit « projeté dans le futur », et selon deux modes dont les frontières sont parfois floues, le mode conscient et le mode inconscient.

C'est pourquoi nous nommerons l'**imagination** se projetant dans le futur, « **conscient du futur** » et la **mémoire** où peuvent être représentées des images « souvenir » du passé, « **conscient du passé** ».

Ces deux processus sont capables de se percevoir eux-mêmes dans la conscience du sujet, de l'origine jusqu'à l'aboutissement. Il y a également, selon nous, deux processus inconscients, dans le sens où le sujet n'en connaît pas l'origine, où le saisissement reste dans le domaine de la sensation plutôt que de la perception.

Nous les nommerons **intuition** ou « **inconscient du futur** » et **émotion** ou « **inconscient du passé** ».

¹ Jean-Jacques Wunenburger, *L'imagination*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°649, Paris, 1991, p 32 ; citation de Emmanuel Kant, *Cours de Métaphysique*.

² *Op.cit.*, p 37.

³ Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, Paris, Gallimard, 1988, p 3.

6.5.2.3 L'intuition et l'émotion ou l'« inconscient du futur » et l'« inconscient du passé »

Bergson considérait l'intuition comme une saisie immédiate de la durée et de l'esprit, en coïncidence directe avec l'objet visé. Située à la frontière entre conscience et inconscience, elle permettrait de « constater que l'inconscient est là »¹. Elle serait une compréhension directe et absolue, sans passer par le développement d'une analyse qui « multiplie sans fin les points de vue pour compléter la représentation toujours incomplète »².

Mais, sous un aspect moins idéalisé, l'intuition peut aussi être comprise comme un processus de traitement de l'information.

« En tant qu'elle peut servir à désigner un processus non analytique d'atteinte d'une solution, la notion d'intuition complète souvent celle de créativité. Bruner (1960) considère ainsi que l'intuition constitue une dimension essentielle de la pensée productrice qu'il est indispensable d'étudier. »³

Selon la théorie gestaltiste⁴, l'intuition est perçue comme une ellipse temporelle, comme deux moments t1 et t2 entre lesquels l'espace aurait disparu. Lors d'un apprentissage, elle apparaît au sujet comme une émergence soudaine de la solution soit comme...

« une restructuration du champ perceptif : le sujet perçoit soudain dans son environnement de nouvelles possibilités d'action qui le mènent quasi instantanément à la solution. »⁵

Pour expliquer cette restructuration, on peut reprendre le concept de résonance de Selz :

« D'une manière générale, la résonance se laisse décrire comme une combinaison originale d'éléments déjà connus. Cette combinaison peut être d'origine interne (elle est alors un effet de l'imagination) ou d'origine externe (induite verbalement). Le processus de résolution d'un problème dépend ainsi de la « disponibilité » des éléments qui la composent. Ces derniers, en effet, ne sont pas distribués de manière indifférente, mais selon une organisation caractéristique où certains se trouvent placés en position d'éminence. [...] Ce qui est finalement essentiel dans un

¹ Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, 1996, p 27.

² *Op.cit.*, p 181.

³ Michel-Louis Rouquette, *La créativité*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 1528, 1973, p 87.

⁴ Wolfgang Köhler, *Psychologie de la forme*, Paris, Gallimard, 1964.

⁵ Michel-Louis Rouquette, *La créativité*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 1528, 1973, p 88.

processus de résolution de problème, c'est donc le changement que le sujet opère dans la structure psychologique de la situation perçue. Cette restructuration soudaine n'est autre que l'insight. »¹

La soudaineté de cette restructuration donne l'impression que le sujet a atteint la solution en utilisant moins d'informations que ce qu'il aurait fallu habituellement. Il y a une partie du processus qui est invisible, insaisissable :

« Selon Westcott, l'opacité qui caractérise le phénomène de l'intuition peut avoir trois raisons : a) Elle peut provenir du fait que certains éléments inclus dans le processus sont inconscients ; b) Du fait que les liens entre ces éléments sont inconscients ; c) Du fait que ces éléments sont compris dans des contextes multiples et complexes ou qu'ils sont reçus d'une manière subliminaire, périphérique ou accidentelle. »²

C'est pour cela que l'intuition est considérée comme processus inconscient, ou dans tous les cas comme un processus dont la rapidité le renvoie dans l'inconscient aussitôt qu'il est réalisé pour n'en conserver que le résultat. Le passé est effacé, il ne reste que la projection dans l'avenir, d'où notre choix du terme « **inconscient du futur** ».

Il nous reste donc à savoir s'il existe un « **inconscient du passé** » et c'est par les **émotions** que nous le définissons. Il s'agit de la « *mémoire émotionnelle* »³ dont nous avons parlé en 6.3.3.2.

« À tout moment le sujet tend à se représenter l'avenir immanent ou lointain, à l'aide de préfigurations, de variations de profils, d'anticipations, fortement chargées d'affects de crainte ou d'espérance, qui le dispose à la tristesse ou à la joie, comme l'ont noté beaucoup de théoriciens des passions (Descartes, Spinoza). »⁴

L'émotion enveloppe la représentation d'un objet donné d'une aura significative sensiblement pour le sujet. Cet aura connote la représentation d'une sensation de plaisir ou de déplaisir, de crainte ou d'agréable, et va orienter l'opinion, l'attitude qu'il aura envers cet objet et de là, le discours qu'il en fera. On retrouve dans l'extrait qui suit la métaphore de la résonance utilisée pour l'intuition :

« Toute représentation sensible agit sur notre réceptivité et s'accompagne d'une résonance intérieure, de plaisir ou de déplaisir, de convenance ou de discordance. C'est pourquoi une image mentale, au même titre qu'une image externe, peut provoquer une émotion soudaine, agir sur notre

¹ *Op.cit.*, p 89-90.

² *Ibid.*, p 96.

³ Ahmed Channouf, *Les émotions, une mémoire individuelle et collective*, Sprimont, Mardaga, 2006, p 19.

⁴ Jean-Jacques Wunenburger, *L'imagination*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°649, Paris, 1991, p 37.

humeur, faire naître des sentiments agréables ou désagréables, de joie ou de tristesse, et peut même infléchir nos dispositions affectives si elle a provoqué des effets traumatisants ou se répète de manière obsessionnelle. Des cauchemars ou des scènes d'horreur peuvent laisser des marques indélébiles dans la mémoire. »¹

Ainsi, l'émotion agit comme une aide à la compréhension et l'interprétation de la réalité en animant et transformant ou déformant les images. C'est un facteur de subjectivité, soit d'appropriation personnelle du monde environnant.

« Ainsi le XVIIIe siècle magnifie avec emphase les dons d'imagination du génie : contrairement à l'homme ordinaire dont l'imagination dépend de sensations extérieures déterminées, l'homme de génie 'est celui dont l'âme plus étendue, frappée par les sensations de tous les êtres, intéressée à tout ce qui est dans la nature, ne reçoit pas une idée qu'elle n'éveille un sentiment ; tout l'anime et tout s'y conserve... Il se rappelle des idées avec un sentiment plus vif qu'il ne les a reçues, parce qu'à ces idées mille autres se lient, plus propres à faire naître le sentiment' ».²

La question des différences individuelles d'une capacité à « imaginer », qui serait innée ou naturelle, ne sera pas développée ici ; ce qui nous importe en tant que didacticiens, c'est la question de l'existence de techniques d'étayage et d'amélioration de cette compétence.

« Cette représentation d'une semi-existence se voit cependant attribuer une force motrice capable d'impressionner vivement celui qui la forme, et de provoquer des effets spectaculaires sur autrui. Certes la force imaginative est considérée comme inégalement répartie chez les hommes, mais peut aussi être développée par des techniques appropriées. »³

6.5.3 Le rôle de l'imagination dans la construction des identités et dans l'interaction Moi-Monde

6.5.3.1 L'imagination et la genèse d'une identité individuelle

L'imagination, et les représentations qu'elle produit, permet au sujet de comprendre le monde, de se l'approprier, de s'y projeter, de s'y définir. Elle est une véritable « *fonction psychique* »⁴ qui permet à la conscience de saisir le monde et de déterminer son rapport à

¹ *Op.cit.*, p 73.

² *Ibid.*, p 48 ; Citation de Jean-François de Saint-Lambert, « Génie », in Denis Diderot, Jean Le Rond d'Alembert, *Encyclopédie*, Parme, FM Ricci, 1975.

³ *Ibid.*, p 47.

⁴ Jean-Paul Sartre, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1986, p 123.

l'Être. Elle oriente ses jugements et ses actes et c'est ainsi que le sujet en fait quelque chose de nouveau, et en quelque sorte, d'unique :

« Tout au long de son histoire, chaque être meuble progressivement son propre espace intérieur de fantasmes, de rêveries, de mythes, qui prennent la forme d'une sorte de 'cabanes à images', mitoyenne entre le conscient et l'inconscient. Cette imagerie mêle étroitement des savoirs symboliques passifs, acquis par culture, qui constituent des matériaux disponibles pour des investissements personnels, et des concrétions d'images fortement actives (liées à des complexes, à des processus d'identification, d'idéalisation, etc.) qui participent à l'architecture de notre identité psychique. Ce tissu d'images est noué autour de pôles symboliques, à haute charge émotionnelle, positive ou négative (images parentales, idéaux du Moi, souvenirs nostalgiques ou traumatisants, mythes personnels, stéréotypes sociaux, imageries religieuses, etc.), qui sous-tendent nos croyances intimes, conditionnent nos manières d'être, structurent nos actions et nos réactions, induisent nos projets et nos attentes. »¹

Sartre définissait l'image comme une « *synthèse de l'affectivité et du savoir* »². Cela rejoint l'idée que les représentations sont constituées à la fois de perceptions et de sensations. Elles sont le moyen psychique de donner du sens. D'où le fait que la « langue » prenne vie quand elle devient « discours ».

Pour Morin, l'imaginaire est « *un véritable échafaudage de projections-identifications à partir duquel, en même temps qu'il se masque, l'homme se connaît et se construit* »³. Ce que le sujet fait de ce sens « échafaudé » peut sombrer dans le néant ou rester dans un coin de son esprit pour une utilisation ultérieure. Le « Monde possible » ainsi construit peut s'actualiser dans des actions, des comportements, des opinions tout comme il peut s'extérioriser sous une forme virtuelle, artistique.⁴ Ainsi, l'art est un moment de réinterprétation et de reconstruction symbolique de l'« Être au Monde » qui offre au sujet un éventail de possibles dans lesquels il peut se projeter.

Dans la topologie lacanienne, que nous avons déjà évoquée, l'être humain se vit dans une dynamique entre trois ordres : le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire⁵. Pour Lacan,

¹ Jean-Jacques Wunenburger, *L'imagination*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°649, Paris, 1991, p 87-88.

² Jean-Paul Sartre, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1986, p 97.

³ Edgar Morin, *Le cinéma ou l'homme imaginaire*, Gonthier, « Méditations », 1965, p 73.

⁴ Voir au sujet de l'imaginaire comme source créatrice du moi : Gaston Bachelard, *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, « Idées », 1965, p 10.

⁵ Jacques Lacan, *Séminaire 22, RSI*. [En ligne : <http://staferla.free.fr/S22/S22%20R.S.I..pdf>]. Consulté le 16 juillet 2014.

l'Imaginaire est le lieu où s'élabore fantasmatiquement l'identité (le moi) à partir du « *stade du miroir* » (à partir de 6 mois). Le sujet n'a accès au Réel que par cet Imaginaire et il ne dispose que du langage, de l'ordre du Symbolique pour le « signifier ».

Cette conception corrobore notre idée que la société serait de l'ordre du Réel, qu'elle appartient au monde concret et que la culture serait de l'ordre de l'Imaginaire. Le sujet n'accède au Réel que par ses représentations qui sont « imaginaires » ; représentations qu'il construit cognitivement à l'aide de sa mémoire et de ses émotions. Suivant ces acceptions, les représentations ne peuvent pas être « sociales », elles sont culturelles, puisqu'elles appartiennent à l'ordre de l'Imaginaire.

Par le langage, le sujet parlant exécute une double référence, celle de sa perception du monde réel que lui permet la langue et celle de sa subjectivité grâce à la « *signifiance* », c'est-à-dire le « *mouvement par lequel la conscience, dans l'actualisation, passe d'un niveau de signification à l'autre (choix du praxème, la topogénèse, la chronogénèse)* »¹. Autrement dit, la production de sens en discours se fait selon la façon dont le sujet parlant va manipuler les éléments linguistiques pour leur donner du sens en situation et interagir avec le Monde et les Autres.

Pour satisfaire son intention communicative, le sujet ne doit donc pas laisser l'« *angoisse* », que Lacan place dans le lieu de l'Imaginaire, l'envahir et provoquer l'« *inhibition* » du Symbolique, c'est-à-dire de sa possibilité de production de discours. Les conséquences peuvent alors être l'inaction ou un mauvais choix d'action pouvant aboutir à un « *symptôme* »² éloignant le sujet de l'objet de son désir.

6.5.3.2 Interaction entre l'individuel et le social, le langage comme « objet transitionnel »

Le sujet accède à l'image avec laquelle il va forger sa représentation par son environnement social. À la base, l'image est sociale en tant qu'elle est ce que la société renvoie au sujet et qu'elle est ce qu'il perçoit.

¹ Robert Lafont, Françoise Gardès-Madray, *Introduction à l'analyse textuelle*, Montpellier, Praxiling, 1976, p 102.

² Jacques Lacan, *Séminaire 22, RSI*. [En ligne : <http://staferla.free.fr/S22/S22%20R.S.I..pdf>]. Consulté le 16 juillet 2014.

C'est l'appropriation et le traitement subjectif qui va influencer les projections du sujet dans des Mondes possibles en créant des valeurs et du sens. Cette appropriation sera ensuite ce que le sujet va communiquer, pour interagir avec les autres, construire des relations et favoriser ou au contraire freiner des projets, des actions collectives.

L'altérité n'est possible que parce qu'elle existe dans l'esprit du sujet, les humains sont des êtres sociaux à au moins deux conditions nécessaires. Il faut d'abord que chacun d'eux ait conscience de l'autre et ait conscience que l'autre a également cette conscience. Et il faut que chaque « Un » puisse communiquer avec l'autre.

L'Homme est ainsi un être de communication de par cette interaction infinie et toujours recommencée entre son monde intérieur et le monde extérieur ; de là découle le fait que ses représentations, et son identité même, sont en permanence en reconstruction.

Les individus n'existent pas les uns à côté des autres comme des robots déprogrammés, encore moins comme des robots programmés à un nombre de tâches fini. Ils vivent d'une dynamique interactive qui leur permet de s'adapter (ou au moins d'essayer de s'adapter) à un univers inconnu, le futur.

Autrement dit, le sujet n'est social que parce qu'il est psychique, c'est-à-dire capable de se représenter et de « sentir » le monde extérieur ; inversement, si le sujet peut avoir des représentations, c'est qu'il y a une réalité à se représenter. Les deux modes (social et psychique) ne sont pas des entités séparées, elles sont chacune la condition nécessaire de l'existence de l'autre.

Les actions collectives, la praxis, naissent de cette dynamique interactive. Les membres d'une société puisent dans leur imagination les objectifs de réalisation de leurs « rêves » et les moyens de leur planification¹. C'est ainsi que l'imagination est un moteur de la dynamique collective.

Pour qu'il y ait action, il faut préalablement « désir d'action ». Le désir est créé par un besoin, un manque ressenti. C'est dans cette dynamique que s'inscrit dans le temps, le déroulement de la vie des individus et de leur société. C'est pourquoi nous avons emprunté à Spinoza la notion de « persévérance dans l'être ». Cette persévérance coûte un certain effort, demande de l'énergie. Et l'homme a besoin de repos, de pauses où les

¹ Voir à ce sujet : Raymond Ruyer, *L'utopie et les utopies*, Saint-Pierre de Salerne, G. Monfort, 1988.

enjeux seront amoindris. Nous avons parlé plus haut de l'art qui peut constituer une soupape de sûreté comme le peuvent le jeu ou les activités ludiques en général.

Or, l'enfance est un moment de la vie humaine où le jeu est particulièrement présent. Dans ces moments, les conséquences des actions sont repoussées hors des limites du réel. Les enjeux sont amoindris, les risques également. En conséquence, l'angoisse (dont nous avons parlé précédemment) est évacuée. Cette possibilité est une véritable aubaine au moment des apprentissages, tout au long de la vie¹.

Le premier jeu de l'enfant est l'imitation². Plus tard l'adulte aura aussi besoin de divertissement et l'imitation est à la base du jeu d'acteur. Winnicott a étudié le jeu en tant qu'espace intermédiaire entre le monde intérieur et le monde extérieur. Selon lui, le sujet humain « vit dans le monde existant, mais est susceptible d'être toujours enrichi par l'exploitation du lien culturel avec le passé et avec le futur »³. Ce lieu où la réalité est perçue puis conçue subjectivement constitue une aire intermédiaire que l'on appelle habituellement « expérience vécue ». Le sujet y maintient « à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure »⁴.

« En utilisant le symbolisme, le petit enfant établit déjà une distinction nette entre le fantasme et le fait réel, entre les objets internes et les objets externes, entre la créativité primaire et la perception. Mais le terme d'objet transitionnel rend possible, selon mon hypothèse, le processus qui conduit l'enfant à accepter la différence et la similarité. Il ne serait pas superflu d'avoir un terme pour définir l'origine du symbolisme dans le temps, ce qui nous permettrait de décrire le voyage qu'accomplit le petit enfant et qui le mène de la subjectivité pure à l'objectivité. Il me semble que l'objet transitionnel (le bout de couverture, etc.) est justement ce que nous percevons du voyage qui marque la progression de l'enfant vers l'expérience vécue. »⁵

Il nous semble que le langage répond également à la définition de l'objet transitionnel établissant un lien symbolique entre le monde intérieur et le monde extérieur. C'est ainsi que nous le considérerons pour la suite de notre travail.

¹ Voir à ce sujet, pour la didactique des langues : Gisèle Pierra, *Le corps, la voix, le texte : arts du langage en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2006.

² Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant, imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.

³ Donald Woods Winnicott, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 2002, p 22-23.

⁴ *Op.cit.*, p 29-30.

⁵ *Ibid.*, p 35-36.

Conclusion

Dans ce chapitre nous nous sommes centrés sur le sujet parlant, en tant qu'il réalise un acte de langage, en tant qu'action au même titre que les autres, c'est-à-dire dans un processus temporel.

Avant l'action, l'individu se retrouve toujours devant au moins deux choix : agir ou ne pas agir. L'action peut être – et est souvent d'abord – un acte de langage. S'il choisit de parler (ou d'écrire), le sujet le fait pour modifier (ou pas) une situation, selon les choix qui se présentent à lui. Avoir un choix à faire donne sans doute l'illusion de l'exercice de la liberté mais cette liberté est contrainte par plusieurs facteurs pouvant rendre les décisions plus ou moins difficiles et exigeant une orientation éthique. Car l'action est une interaction, elle dépend de la relation au Monde, incluant objets et sujets. Il y a donc toujours une question de pouvoir sur l'environnement ou d'adaptation à l'autre et il y a des enjeux. Cela génère de l'angoisse, et met en fonctionnement le sujet en tant qu'Être d'émotions.

Les facteurs contraignants peuvent être classés en deux catégories : les facteurs internes et les facteurs externes au sujet. Nous approfondirons la question des facteurs contraignant la situation de communication au chapitre 8. Dans ce chapitre-ci, nous avons évoqué des facteurs internes influençant l'orientation des discours ; ceux imposés par le système nerveux, notamment la cognition que nous avons associée à l'émotion. Car cet appareil cognition-émotion constitue le premier déterminisme, il est l'outil naturel qui permet au sujet de traiter le réel, le réfléchir.

Dans la plupart des cas, le temps de réflexion qui suit l'acte de langage et le temps opératif de sa genèse sont extrêmement rapides. Mais si le sujet peut « prendre » ce temps, il peut amorcer une réflexion méta-discursive et métalinguistique de réglage ; c'est ce temps que nous tenterons d'exploiter didactiquement au chapitre 9.

Nous avons donc replacé l'acte de langage sur l'axe du temps qui, irréversiblement, va d'une situation passée vers une situation future. Grâce au système limbique, le sujet garde du passé, stockés en mémoire, des souvenirs concrets (ou « conscient du passé ») qu'il enveloppe de sensations subjectives grâce à ses émotions (ou « inconscient du passé »).

Pour prendre une décision d'acte du langage et orienter ses discours vers la satisfaction de ses buts communicatifs, il doit aussi se projeter et projeter la situation dans le futur. Il a, à

sa disposition, son imagination (ou « conscient du futur »), fortement liée à sa mémoire et ce que nous avons appelé « intuition » (ou « inconscient du futur »), liée aux émotions. C'est ainsi qu'il peut prévoir les conséquences de son acte de langage, en pressentir la bonne ou mauvaise fortune et changer ses plans en cas de risque d'échec.

Cela fait apparaître que l'on retrouve dans le rapport sujet-langue le rapport que nous avons défini entre société et culture à savoir, l'application de valeurs subjectives liées au ressenti émotionnel des sujets à des objets (ou sujets) du Monde. Tout au long de son expérience de vie, le sujet agit dans le Monde grâce à sa Raison (cognition et émotion) en fonction des valeurs qu'il accorde aux objets de ce Monde ; c'est ainsi que, selon nous la praxis acquiert des valeurs axiologiques, et que la société devient culture.

La **culture**, les représentations qui la figurent et qui constituent l'identité du **sujet** et la langue mise en **discours** qui les exprime :

- sont sociales parce qu'elles sont ou qu'elles représentent le « monde extérieur » qui existe dans le sujet, pour le sujet dans l'intention d'interagir avec le monde extérieur ;
- sont psycho-cognitives parce qu'elles existent dans le sujet pour être traitées subjectivement pour retourner au social auquel elles sont destinées.

Autrement dit, elles sont sociales parce qu'elles sont psycho-cognitives et elles sont psycho-cognitives parce qu'elles sont sociales. L'une de ces « faces » n'a pas lieu d'exister sans l'autre, c'est en ce sens qu'elles sont interactives. La communication que la langue permet (en grande partie) est une interaction entre le monde intérieur et le monde extérieur. Mais cette interaction n'est pas une suite d'expressions et de réceptions comme éléments séparés, indépendants. Comme le psycho-cognitif contient le social et comme le social contient le psycho-cognitif, la réception-compréhension d'un message constitue déjà l'expression du sujet et l'expression prépare déjà les réceptions éventuelles du monde extérieur. C'est ce qui crée le caractère dialogique de la communication dont nous parlerons plus loin.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, les questions qui se poseront seront les suivantes : quelles propositions didactiques est-il possible de faire pour qu'un apprenant de langue apprenne à utiliser une langue donnée, dans son état linguistique synchronique,

pour en maîtriser les mécanismes discursifs et donner à son discours l'orientation pragmatique et axiologique qu'il a choisi ?

Il nous apparaît comme évident que les questions de relation interpersonnelle passent par une réflexivité intrapersonnelle. La décentration semble un outil adapté pour que l'apprenant prenne conscience que l'enjeu de la communication dépend de rapports dynamiques entre plusieurs pôles qui se répondent : production/réception, argumentation/interprétation, force illocutoire/effet perlocutoire, intelligible/sensible, sujet/Monde, forme/fond, micro/macro, texte/contexte, signification/sens...

Les objets vers lesquels la décentration et la recentration portent, ne sont pas alors des représentations montrées par l'institution enseignante ; ils concernent l'apprenant et son rapport à la genèse de son discours.

Voilà vers quoi tendent, modestement, nos propositions didactiques dans la troisième partie. Il s'agira pour l'apprenant de conscientiser comment les formes linguistiques (à tous les niveaux : prosodique, phonétique, lexical, la syntaxique, textuel, stylistique...) lui permettent de donner du sens à la langue et une valeur pragmatique à son discours, selon ses buts communicatifs.

TROISIÈME PARTIE

**Conséquences et propositions didactiques,
de l'enseignement de savoir-être
interculturels passifs à la construction
discursive active orientée vers des mondes
possibles**

7 Construction du discours ou dynamique des identités en mouvement, orientation d'une certaine définition de l'identité entre liberté et déterminismes

Introduction

Dans les deux chapitres précédents, nous avons exposé notre conception du sujet parlant dans la société.

D'une part, langue et culture influencent et déterminent le sujet, mais la relation d'influence fonctionne dans les deux sens. En s'appropriant la langue et la culture et en agissant, le sujet fait l'exercice de sa liberté.

D'autre part, c'est l'appareil cognitif qui, au moment de l'interaction verbale, permet cet exercice, par la construction de représentations du réel physique et axiologique, possible à la fois grâce à la cognition et à l'émotion.

Nous allons maintenant essayer de tirer de cela des conclusions sur l'identité, durant l'interaction communicative, en tant que mouvement inscrit dans le temps, du passé vers le futur.

Puisque nous avons supposé que la liberté d'action dépendait de la gestion de déterminismes, nous tenterons de lister les facteurs qui influencent l'identité, les représentations, puis les discours.

Puis, nous nous demanderons comment la cognition gère ces déterminismes, en produisant du sens lors de la construction du discours.

7.1 La permanence de la co-construction des identités

L'identité, dans le langage courant, est la caractéristique de deux objets « identiques », c'est-à-dire qui seraient substituables l'un à l'autre. Mais c'est aussi le « *caractère de ce*

qui demeure identique ou égal à soi-même dans le temps »¹. Charaudeau explique que la phénoménologie la définit comme fondement de l'être :

« [...] l'identité est ce qui permet au sujet de prendre conscience de son corps (un être dans l'espace et le temps), de son savoir (ses connaissances sur le monde), de ses jugements (ses croyances), de ses actions (son pouvoir de faire). »²

Elle est donc prise de conscience de soi et, pour cet auteur comme pour nous, elle ne peut se construire qu'en confrontation avec autrui.

En psychologie, on parle de conscience du sentiment d'un « moi » qui ne change pas, alors que le « je » peut changer de manière irréversible (vieillesse) ou provisoire (mouvement, vêtements). Pour accéder à ce sentiment de stabilité, le sujet doit lui donner un sens.

Ainsi, Ricœur parle d'« *identité narrative* »³, pour lui, cette stabilité prend la forme d'un récit de soi que l'individu pourrait se raconter. Cette identité se définit entre « *mêmeté* » :

« identification au sens de ce qui demeure inchangé à travers le temps »

...et « *ipséité* » :

« ce qui permet la réflexivité du sujet sur lui-même et l'assure d'un sentiment de permanence malgré ce qui de lui change ».

Cependant, le sens de ce « même » est difficile à saisir ; il se définit souvent négativement, comme ici :

« Le tri est binaire et, pour en rendre compte, deux termes grammaticaux en opposition nous sont d'un secours immédiat : même et autre. Le même n'existe que parce qu'il n'est pas l'autre. Toute la production de sens est une exclusion de l'autre qui fabrique le même. »⁴

L'accès au « même » se ferait donc par élimination de ce qui change. C'est un processus de « tri » qui permettrait sa compréhension. Le sens, l'identité que l'on cherche serait le

¹ « Identité », *Trésor de la Langue Française informatisé*. [En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/identite>]. Consulté le 1^{er} janvier 2014.

² Patrick Charaudeau, « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », in Patrick Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009, p15-28, ici p 15.

³ Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990, p 167-180.

⁴ Robert Lafont, *Le travail et la langue*, Paris, Flammarion, 1978, p 141.

noyau qui reste après ce tri. Si on en reste là, il est tentant d'imaginer que ce noyau est stable, ce qui selon nous n'est pas le cas.

Le « même » ne peut pas avoir de forme fixe car nous vivons dans l'« Espace-temps », c'est-à-dire dans un univers où l'espace et le temps sont intrinsèquement liés¹. Nous avons vu plus haut que le présent est insaisissable, il n'existe pas. Aristote pensait que le temps n'avait « *qu'une existence imparfaite et obscure* » car une de ses parties « *a été et n'est plus* » et l'autre « *va être et n'est pas encore* »². Les tentatives de détermination de la nature du temps mènent toujours à une tautologie, ce qui oblige les dictionnaires à le définir par son indéfinition et les sciences physiques à le définir par ses conséquences sur les phénomènes mécaniques, soit leur irréversibilité.

« Milieu indéfini où paraissent se dérouler irréversiblement les existences dans leur changement, les événements et les phénomènes dans leur succession. »³

L'identité ne peut donc être un état, elle est un mouvement en devenir. Je ne « suis » pas, je « deviens » ; le sentiment de soi est l'illusion de la conscience du fait que je deviens ; du fait que « ce que j'étais en train de devenir » devient « ce que je serai en train de devenir » alors que « ce que j'étais en train de devenir » ne peut pas devenir « ce que « il » sera en train de devenir ». L'identité change dans sa totalité à tout moment, car à chaque instant, les éléments qui composent le récit de soi, dont parle Ricœur, sont susceptibles de changer.

Nous souhaitons donc comprendre l'identité dans sa « complexité » au sens où l'emploie Morin :

« Dès le XVIIème siècle, deux types de pensée se posaient. Celui de Descartes (qui a triomphé) disait : 'Quand je vois un problème très compliqué, je divise ses difficultés en petites parties et une fois que je les ai toutes résolues, j'ai résolu le tout'. Celui de Pascal disait : 'Je ne peux pas comprendre le tout si je ne connais pas les parties et je ne peux pas comprendre les parties si je ne connais le tout', invitant à une pensée navette. [...] Je crois qu'on est encore loin d'avoir compris la nécessité de relier. [...] Il s'est développé ce que j'appellerai une intelligence aveugle aux

¹ Même si elle était en germe dans certains écrits scientifiques auparavant, on attribue généralement la paternité de la relativité restreinte à Albert Einstein à partir d'un article publié en juin 1905 dans *Annalen Der Physik* : « Sur l'électrodynamique des corps en mouvement ». [En ligne : http://classiques.uqac.ca/collection_sciences_nature/einstein_albert/Electrodynamique/Electrodynamique.pdf]. Consulté le 23 août 2014.

² Aristote, *Physique, Livre IV*, Paris, Belles-Lettres, 1961, p 147.

³ « Temps », *Le petit Robert*, Paris, Le Robert, p 2492, 2000.

contextes et qui devient incapable de concevoir les ensembles. Or, nous sommes dans un monde où tout est en communication, en interaction... »¹

L'identité se construit par le discours dans les interactions sous l'influence de facteurs multiples. Pour agir, le sujet doit gérer l'influence de ces facteurs qui vont modifier ses représentations et, par conséquent, ses discours. Il dispose pour cela de son système cognitif tel que nous l'avons décrit plus haut ; entre conscient et inconscient, entre passé et futur.

Comme nous l'avons dit également, cette « gestion » ne se fait pas sans angoisse devant le problème éthique que pose l'action. Ces facteurs agissent comme autant de déterminismes avec lesquels le sujet doit composer. Il doit fournir un effort que nous avons rapproché du *conatus* de Spinoza, soit l'effort nécessaire à l'individu pour « persévérer dans son être ».

Ce processus complexe de vie est la condition de l'exercice de la liberté du sujet, quand bien même cette liberté serait illusoire... comme l'est d'ailleurs l'instant présent. Quoiqu'il en soit, on peut très bien imaginer que la liberté est d'autant plus grande que le nombre de choix est important. La première étape, pour pouvoir conscientiser et donner un sens à ses choix, consiste à remettre l'acte dans son processus spatio-temporel de causes à effets : c'est-à-dire prendre en considération les paramètres qui vont le contraindre en rapport avec la fonction qu'il doit avoir.

Nous restons toujours dans l'optique d'appréhender l'identité du sujet parlant dans sa dynamique interactive, car :

« [...] on ne peut parler de l'être humain, sans le considérer à la fois comme biologique, culturel, psychologique et social. »²

Nous allons donc essayer de faire une liste, qui ne sera sans doute pas exhaustive des causes possibles du changement d'orientation des discours, puis nous essaierons d'en déterminer les buts généraux éventuels.

¹ Edgar Morin, Boris Cyrulnik, *Dialogues sur la nature humaine*, La Tour d'Aigues, Édition de l'Aube, 2004, p 13-16.

² *Op.cit.*, p 10.

7.2 Les facteurs de remaniement de l'identité en interaction

7.2.1 Identité et développement cognitif

L'identité se forge d'abord par un processus de socialisation, d'acquisition des normes, des valeurs sociales mais aussi par celle de connaissances, de savoir-faire nouveaux que l'individu apprend au cours de sa vie.

L'intelligence a longtemps été considérée comme une aptitude à comprendre plutôt innée. Et elle est encore aujourd'hui, trop souvent, assimilée exclusivement aux capacités de raisonnement logique mesurables par un test de Quotient Intellectuel (QI). Les premiers tests ont été créés par Binet ou Stern au début du XX^{ème} siècle. C'est ce type d'intelligence logique que Piaget a pris en compte dans ses études et il en a décrit des stades de développement chez l'enfant.

Cependant, de nos jours, on parle de plus en plus souvent d'intelligences multiples ; surtout depuis les années 1980, avec les travaux de Gardner¹ qui a émis l'hypothèse de l'existence de neuf formes d'intelligence : l'intelligence logicomathématique, bien sûr, mais aussi des intelligences musicale, langagière, kinesthésique, spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste et existentielle. Goleman², lui, développe l'idée d'une intelligence émotionnelle qui correspond à la capacité à identifier et à agir sur ses propres émotions, et celles des autres, pour réguler ses comportements. Sternberg³, lui, expose une théorie de trois modes de fonctionnement de l'intelligence. Les tests traditionnels de type QI mesureraient les capacités analytiques mais il y aurait également, à côté de cela, un esprit de synthèse et de créativité ainsi qu'une capacité pratique, procédurale directement liée à l'action concrète.

La psychologie cognitive montre un intérêt croissant pour une heuristique de la description des aptitudes intellectuelles plutôt que pour leur mesure. Elle approfondit les

¹ Howard Gardner, *Les formes de l'intelligence*, Paris, Odile Jacob, 1997.

² Daniel Goleman, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, J'ai lu, 2003.

³ Robert J. Sternberg, « La théorie triarchique de l'intelligence », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 23, I, p 119-136, 1994.

recherches sur les processus de l'activité mentale et sur les stratégies de résolution de problème comme nous l'avons vu en 6.3.2 avec les travaux de Richard¹.

Nous avons évoqué également le fait que la plasticité cérébrale permettait d'augmenter les aptitudes des êtres humains, tout au long de leur vie. Tout nouveau savoir transforme l'individu puisqu'il modifie sa place dans le monde, lui donne accès à un nouveau conflit sociocognitif et fait évoluer ses représentations. L'intelligence ayant besoin, pour fonctionner, de connaissances acquises avec le temps, il est évident qu'aucun individu ne peut savoir l'exploiter dans tous les domaines.

Nous englobons donc ici tout ce qui peut entraîner l'intelligence et augmenter les savoirs et les compétences du sujet dans tous les domaines, de l'activité manuelle la plus simple et concrète à la plus « haute » discussion philosophique.

Soulignons également que si nous considérons que les capacités cognitives peuvent évoluer tout au long de la vie (hors lésion cérébrale évidemment), nous pensons aussi qu'elles varient, selon la situation, le moment, sous l'influence de divers facteurs comme la fatigue physique ou l'humeur. Ces derniers, par exemple, peuvent altérer la rapidité, l'attention, la concentration et agir, provisoirement, notamment sur les mémoires (sensorielle, de travail, à long terme), qui sont l'outil principal de l'appareil cognitif.

Lors de l'interaction, la cognition forge et reforge les représentations du Monde du sujet parlant, tout en tenant compte, de manière plus ou moins consciente :

- de la représentation qu'il a de sa propre intelligence et de celle de son interlocuteur ;
- de ce qu'il croit savoir de la représentation que son interlocuteur a de sa propre intelligence et de la sienne.

Rétroactivement, comme le pensait Vygotski, l'activité langagière joue un rôle majeur dans le développement cognitif. Nous nous plaçons dans la lignée de l'interactionnisme discursif défendu par Bronckart et qui a « *pour objectif de démontrer la pertinence de cette thèse du rôle constructeur du langage* ». ²

¹ Jean-François Richard, *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin, 1990.

² Jean-Paul Bronckart, « Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain », *Nonada, Letras em Revista, Vol. 2, n° 17*, 2011, p 11-36.

L'intériorité psychique comme la mémoire subjective des rapports du sujet avec ses situations de vie permet le processus de construction de la personnalité¹. On pressent alors l'importance d'un langage intérieur qui permet au sujet de se connaître lui-même en établissant un contact, pour lui, entre lui et le monde extérieur. Ce langage intérieur est nécessaire à la compréhension de l'environnement.

Le langage sous sa forme extériorisée, lui, prépare l'échange, la communication, condition nécessaire à l'ouverture vers d'autres éléments qui permettront de sortir de la boucle Moi-Soi et qui contribueront à la construction de l'identité en devenir. On retrouve ici notre conception du langage comme objet transitionnel.

7.2.2 Identité et état émotionnel

L'état émotionnel a été étudié en psychologie, d'abord sous le nom d'« humeur », sur la base d'une définition datant de 1946 :

« Disposition affective fondamentale, riche de toutes les instances émotionnelles et instinctives, qui donne à chacun de nos états d'âme une tonalité agréable ou désagréable, oscillant entre les deux pôles extrêmes du plaisir et de la douleur »²

Le thalamus, l'hypothalamus et le système limbique jouent un rôle dans la régulation de l'humeur appelée « fonction thymique ». Cette régulation...

« ...est influencée normalement, de façon plus ou moins fluctuante et contingente, par l'environnement, en fonction des dispositions de base de chacun. »³

L'état émotionnel résulte donc d'une interaction entre milieu interne et milieu externe. En interne, elle prend la forme d'une excitation physiologique qui n'est jamais spécifique à une émotion définie, mais qui en donne l'intensité ressentie. Ensuite, le sujet procède à un « étiquetage cognitif »⁴ qui en donne la nature, l'explique.

Nous avons déjà parlé longuement des émotions en 6.3 et du rôle que nous pensons qu'elles jouent dans l'appareil cognitif. Rappelons tout de même que les émotions de

¹ Voir également sur ce point : Manuel Viegas Abreu, « Le psychisme, l'individu et son monde », in Miguel Siguàn Soler, *Comportement, cognition, conscience*, Paris, PUF, 1987.

² Jean Delay, *Les dérèglements de l'humeur*, Paris, PUF, 1946, p 74.

³ Pierre Juillet, *Dictionnaire de psychiatrie*, Paris, Conseil international de la langue française, 2000, p 128.

⁴ Ahmed Channouf, *Les émotions, une mémoire individuelle et collective*, Sprimont, Mardaga, 2006, voir p 106-121.

base, qui sont universelles, sont les suivantes : la tristesse, la joie, la colère, la peur et le dégoût.

Channouf explique que, selon des études réalisées par Valins¹, une fausse croyance sur le fait d'éprouver une excitation physiologique suffirait à provoquer une émotion. Cela montre que la cognition, par le biais de l'imagination, peut provoquer une émotion sans un recours au réel immédiat. Dans tous les cas, le sujet recherche toujours une sensation agréable directement liée à son bien-être et à son estime de soi.

Ce processus est en partie responsable de ce que Channouf, après Schachter, appelle les « *explications causales* »² quand, par exemple, le sujet augmente son bien-être et son estime de soi en s'attribuant le succès et pas les échecs des actions passées.

Dans toutes les situations, l'être humain ne peut pas se passer de ressentir des émotions. D'ailleurs, selon Channouf, quand il ne possède pas d'information ou peu d'informations sur son état, il cherche à s'en procurer dans l'environnement social et peut même être influencé par l'humeur de ceux qui l'entourent.

C'est donc toujours dans un contexte émotionnel que survient l'acte de langage dans un processus d'interaction qui va apporter des éléments nouveaux. Ces éléments vont venir « parasiter », affecter, plus ou moins, les états préexistants des sujets parlants.

Pour expliquer comment se fait ce « parasitage », nous utiliserons la théorie du « New look perceptif »³ de Bruner et Goodman. Une étude réalisée en 1947 montre que des enfants attribuent, à une pièce de monnaie, une taille plus grande qu'à celle d'un cercle de carton de même dimension. À partir de là, leurs recherches arrivent à la conclusion que l'observateur n'est pas passif et qu'il perçoit les objets selon des valeurs subjectives qu'il leur attache. Ces conclusions influenceront tous les travaux de Bruner.

Pour le sujet, la réalité est en constante reconstruction, c'est-à-dire qu'il y a attribution constante de significations et de valeurs ajoutées aux objets perçus dans le monde référentiel. Les valeurs découlent des émotions, c'est par elles que le sujet donne aux

¹ *Op., cit.*, p 110.

² *Ibid.*, p121.

³ Jerome S. Bruner, Cecile C Goodman, « Value and need as organizing factors in perception », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 1947, p 33-44. [En ligne : <http://psychclassics.yorku.ca/Bruner/Value/>]. Consulté le 1^{er} septembre 2014.

objets une affectation bonne ou mauvaise, agréable ou néfaste. Ces valeurs, il faudra les exprimer par la langue pour orienter le discours. Nous émettons donc l'hypothèse qu'en complément d'un état émotionnel propre au sujet parlant, à un moment donné, dans une situation donnée, s'ajoutent des valeurs axiologiques attribuées aux éléments de la langue lors de la mise en discours.

Les valeurs qui correspondent aux objets dans les représentations du sujet se retrouvent ainsi dans ses discours lorsqu'il en parle. En retour, ces valeurs subjectives, qui s'appliquent à des objets perçus, donnés par la monde référent, c'est-à-dire la société, acquièrent ainsi une valeur culturelle, lorsqu'elles sont communiquées, parce qu'elles sont partagées.

Cet état émotionnel varie lui aussi suivant plusieurs facteurs, selon la situation, le moment de la vie du sujet. Nous avons là indéniablement un élément instable qui va influencer l'identité, les représentations, les intentions et donc le discours du sujet parlant.

7.2.3 Identité et personnalité

Entre la fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} siècle, Freud¹ développait un modèle du fonctionnement du sujet selon trois instances (le ça, le moi et le surmoi) ; d'autres ont plutôt essayé de déterminer une typologie des traits de caractère qui pourraient aider à particulariser un individu par rapport à des attitudes, qui semblent récurrentes chez lui. Ainsi, Jung² place le sujet entre deux composantes extrêmes, plus ou moins présentes chez chaque individu, allant de l'introversion à l'extraversion.

Plusieurs descriptions et typologies ont vu le jour mais ne font pas toutes consensus. Nous présenterons, ici, seulement celle vers laquelle la plupart d'entre elles convergent : le modèle des *Big Five*³. Les cinq facteurs sont les suivants :

- Extraversion : selon que la personne est (ou est vue comme) plus confiante, spontanée, assurée ou active ;

¹ Sigmund Freud, *Le moi et le ça*, Paris, PUF, 2011. (Paru en 1923)

² Gustav Jung, *Types psychologiques*, Genève, Georg, 1950. (Paru en 1921)

³ Lewis Goldberg, « An alternative 'Description of personality'. The Big-Five factor structure. », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°59, 1990, p 1216-1229. [En ligne : http://projects.ori.org/lrg/PDFs_papers/Goldberg.Big-Five-FactorsStructure.JPSP.1990.pdf]. Consulté le 3 janvier 2014.

- Agréabilité : selon que la personne est plus chaleureuse, gentille, polie ou bienveillante ;
- Conscienciosité : selon que la personne se montre plus sérieuse, responsable, soigneuse, disciplinée ;
- Neuroticisme : selon que la personne est plus nerveuse, anxieuse, stressée ou excitable ;
- Ouverture vers l'extérieur : selon que la personne est plus imaginative, créative, aimante ou curieuse.

Évidemment, la plus grande difficulté de la détermination de la personnalité se heurte au fait que ces « adjectifs » correspondent à des jugements subjectifs qui peuvent être faussés par des apparences trompeuses.

Les chercheurs peuvent avoir pour but de décrire, de comprendre ou même de prédire les comportements. Ceux qui s'intéressent à son développement considèrent qu'elle se forgerait durant l'enfance pour devenir relativement stable à l'âge adulte. Il peut cependant varier et évoluer selon des événements importants de la vie engendrant, par exemple, une prise de conscience ou/et un travail sur soi.

On pourrait dire alors que la personnalité d'un individu correspond à certaines attitudes qu'il adopte plus ou moins régulièrement, dans telles ou telles situations, avec telle ou telle personne et à tel ou tel moment de sa vie. Autrement dit, une personne de caractère introverti peut très bien s'autoriser, ou être amenée, à être extravertie dans une situation donnée ou à certains moments précis de sa vie.

7.2.4 L'identité et rôles « joués » par les individus

Selon l'interactionnisme de Mead¹, ce sont les interactions et les situations sociales qui font naître ce que l'on appelle souvent l'« identité sociale ». Les Hommes interagissent les uns les autres sur la base des intentions et des significations qu'ils attribuent à leurs gestes et comportements respectifs.

Le « soi miroir » repose entièrement sur ce que nous imaginons des réactions d'autrui. Selon Charaudeau, l'« *identité sociale* » a :

¹ George Herbert Mead, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 2006.

« ...cette particularité de devoir être reconnue par les autres. Elle est ce qui donne au sujet son 'droit à la parole', ce qui fonde sa légitimité. [...] Le mécanisme par lequel on est légitimé est un mécanisme de reconnaissance d'un sujet par d'autres sujets, au nom d'une valeur qui est acceptée par tous »¹.

Le soi et la conscience de soi ne peuvent se comprendre que dans un système d'interaction sociale, par la dynamique des échanges communicatifs.

Mead insiste sur l'interaction dans la définition (construction) du « rôle », l'enfant se socialise par une succession de prises de rôles ; c'est-à-dire qu'il apprend le processus de se mettre à la place d'autrui pour découvrir comment on le perçoit, comment il doit ajuster son comportement par rapport aux attentes des autres et selon comment il peut lui-même influencer les autres. Il apprend d'abord par « jeux organisés » en équipe, puis par intériorisation de « l'autrui généralisé » qu'il réinvestit dans sa vie réelle.

Les rôles correspondent aux statuts que peut prendre une personne, c'est-à-dire les places qu'il occupe dans la société parce qu'il se rattache à tels ou tels groupes. Selon le rôle voulu par la situation, certains statuts peuvent être actualisés (« C'est l'ami qui te parle »), d'autres peuvent rester latents.

Les groupes sociaux auxquels l'individu peut être rattaché sont difficiles à définir. Ils peuvent désigner à la fois des caractéristiques biologiques (l'âge ou le sexe), des catégories socioprofessionnelles (profession, classe sociale), des ensembles socioculturels (nationalité, groupe ethnique ou religieux, région d'origine...).

L'individu reçoit l'influence des déterminismes socioculturels porteurs de système de valeurs, de comportements et de représentations qui lui sont transmis et qui sont attendus par les autres.

Cependant, ces statuts peuvent aussi parfois entrer en conflit les uns avec les autres. L'individu peut ne s'y reconnaître que partiellement.

Les statuts des interactants donnent lieu à des représentations réciproques du rapport de domination qu'il y a entre eux, selon la légitimité ou les compétences éventuelles de

¹ Patrick Charaudeau, « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », in Patrick Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 15-28, ici p 19.

chacun d'eux dans le domaine concerné par la situation de communication. Bronckart¹ explique que les positions respectives peuvent être dominantes (D+), dominées (D-) ou neutres (N). Il range les domaines possibles de l'interaction en trois champs (cognitif, socioculturel et économique) qui sont certainement trop génériques pour être précis mais qui peuvent donner une base de classement.

Commence alors le jeu de la construction d'une représentation de soi, que le sujet va s'efforcer de faire valider par les autres différenciellement, par rapport aux normes établies par convention et aux valeurs qui s'y rattachent.

Dans ce contexte, on doit aussi prendre en compte le fait que les intentions communicatives viennent se greffer sur cette relation interpersonnelle, influençant la façon d'être et les discours des sujets en présence. C'est ce que Bronckart appelle les « *but* ».²

Ce jeu des rôles attendus ou joués définit l'espace de liberté de l'acteur, variable selon la situation, qui donne sa place à l'action stratégique. La psychologie sociale nous renseigne sur les attentes du sujet, telles qu'elles se traduisent dans la vie quotidienne. Pour en faire une synthèse, nous nous inspirerons largement du chapitre 14 du manuel de Fiske³.

Elle y explique que la psychologie sociale étudie la dynamique psychosociale comme un tout. L'individu n'existe qu'en tant qu'il interagit avec les autres que ce soit directement, indirectement, par la pensée ou par l'action. Les motivations, variables selon les individus, sont donc sociales, tournées vers autrui. Selon elle, on peut les ranger dans cinq catégories, l'individu veut :

- **appartenir** : sentir une place légitime au sein d'un ou de plusieurs groupes, s'y attacher, s'y sentir attaché et savoir s'adapter aux normes ;
- **comprendre** : les individus ont besoin de se représenter et de partager leur compréhension du monde pour des raisons pragmatiques : comprendre l'autre et espérer en être compris pour co-construire un consensus social qui va permettre d'évoluer ensemble ;

¹ Jean-Paul Bronckart, *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985, p 34-36.

² *Op. cit.*, p 34 et p 36.

³ Susan Fiske, *Psychologie sociale*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

- **contrôler** : les individus agissent en essayant, si possible, de contrôler au maximum le résultat de leurs actions ; ils auraient tendance à surestimer le contrôle des autres sur leurs propres résultats et à sous-estimer le poids de la situation : c'est ce que montrent les phénomènes d'erreur d'attribution causale ; l'excès de contrôle mène souvent au conflit ;
- **se valoriser** : la perception de soi et l'estime de soi guident les réponses sociales à l'adaptation, l'harmonie avec les autres ; il y a différentes façons de l'obtenir, par exemple par la défense, la justification ou perfectionnement ; la valorisation est très liée aux besoins d'appartenance, de compréhension et de contrôle ; un manque d'estime de soi prive les individus de la motivation de fonctionner socialement ;
- **faire confiance** : garder l'image d'un monde bienveillant ; il y aurait toujours un biais de positivité, qui vient des attentes positives des performances de soi et des autres surtout ceux de l'endogroupe et des proches ; en effet, la négativité pèse plus lourd : sans confiance, les relations et l'attachement sont impossibles.

7.2.5 Identité et histoire interactionnelle

Golopentia appelle « *histoire conversationnelle* »...

« l'ensemble des interactions conversationnelles ayant eu lieu, à un moment donné, entre deux (ou plusieurs) sujets parlants »¹

Mais nous préférons parler, comme Vion, de l'histoire interactionnelle de l'individu :

« constituée de la totalité des interactions auxquelles il a participé ou assisté. »²

L'histoire interactionnelle offre un champ plus large, elle inclut l'histoire conversationnelle mais peut aussi désigner des interactions non-verbales tout aussi bien que des conversations ayant eu lieu entre des tiers.

¹ Sanda Golopentia, « Interaction et histoire conversationnelles », in Jacques Cosnier, Nadine Gelas, Catherine Kerbrat-Orecchioni, (éds), *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du CNRS, 1988, p 69-81, ici p 6.

² Robert Vion, *La communication verbale*, Paris, Hachette, 2000, p 99.

En effet, l'identité du sujet parlant peut être perçue différemment si son interlocuteur a assisté par exemple à une conversation le concernant mais en son absence.

Ce que l'on sait (ou que l'on croit savoir) de ce que son destinataire a déjà dit ou déjà entendu, par soi-même ou par des tiers, influence inmanquablement le discours qu'on lui tient ainsi que la compréhension de celui qu'il nous fait.

7.2.6 Les points de vue de l'observateur de l'identité

Selon Dubar¹, il y a une « *identité pour soi* » qui se situe entre les identités héritées et les identités visées et une « *identité pour autrui* » résultant de la validation par les autres de l'« *identité pour soi* ». L'identité se modifierait ainsi au fil des expériences socialisatrices dans la vie de l'individu, selon les représentations que chacun a de chacun.

L'identité a effectivement plusieurs facettes dont les interactants ont plus ou moins conscience. Dans l'identité pour soi, il y a celui que je voudrais être, celui que je crois être, celui que je crois que les autres voudraient que je sois. Et au niveau de l'identité pour autrui, il y a celui que les autres croient que je suis, celui qu'ils voudraient que je sois... et même celui que les autres croient que je crois qu'ils veulent que je sois.

Lors de l'interaction, le jeu des coïncidences/non-coïncidences de ces différentes facettes et de ces différentes attentes influence à la fois la production et la compréhension du sens.

7.2.7 Identité et contexte situationnel

Nous regroupons sous le nom de « contexte situationnel » ce que Bronckart appelle « *espace de l'acte de production* »² ainsi que le « *lieu social* »³ et ce que nous appellerons le temps social.

L'« *espace de l'acte de production* » correspond à la description concrète, matérielle de la situation de communication, point d'ancrage de ce que les théories de l'énonciation appellent « deixis ».

¹ Claude Dubar, *La crise des identités*, Paris, PUF, 2000, p 1-6.

² Jean-Paul Bronckart, *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985, p 30-31 et p 35.

³ *Op. cit.*, p 31, 33-34 et 36.

Il s'agit d'abord du producteur-locuteur en tant que personne physique, qui peut s'exprimer par un canal oral ou écrit ; des co-producteurs-interlocuteurs, susceptibles d'être témoins ou de participer à l'interaction verbale.

On doit également prendre en compte les caractéristiques physiques de l'espace-temps de l'interaction ; le lieu (à l'extérieur, en ville, à Montpellier etc.) et le moment (le matin, le 10 septembre etc.).

Nous incluons ici les répercussions socioculturelles de ces lieux. À titre d'exemple, Bronckart propose onze lieux sociaux, précisant que la liste n'est sans doute pas exhaustive :

- « -1. Institutions économiques et commerciales.
- 2. Institution étatico-politique.
- 3. Institution littéraire (ou 'littérature').
- 4. Institution académico-scientifique.
- 5. Institutions de soin.
- 6. Institutions de répression (justice et police).
- 7. Institutions scolaire.
- 8. Institution familiale.
- 9. Institutions médiatiques.
- 10. Lieu des pratiques de loisir.
- 11. Lieu des pratiques de contact quotidien. »¹

Nous parlerons aussi de répercussions socioculturelles sur les moments de l'interaction. Selon, par exemple, que l'interaction se déroule tel jour, tel mois, telle année ou telle heure du jour ou de la nuit. Ces répercussions se combinent, un locuteur *lambda* ne dira pas les mêmes choses à deux heures du matin dans une discothèque, à midi dans cette même discothèque, un dimanche dans la maison familiale ou un lundi au bureau.

¹ *Ibid.*, p 33.

7.2.8 Identité et espace référentiel

Nous reprenons le terme d'« *espace référentiel* » de Bronckart¹ qui le définit comme l'articulation entre les « *notions* » et les « *relations* », termes empruntés à Culioli².

Nous pensons que les objets référentiels ont aussi un rôle dans la construction de l'identité :

- les notions « *désignent les constructions psychologiques de divers niveaux de complexité qui ont trait à la figuration des états* » ; Bronckart explique ensuite qu'à ces notions se rattache un « **taux d'agentivité** » qui définit le rôle plus ou moins actif attribué à l'objet référentiel ; les rôles actifs les plus courants sont agent, patient, bénéficiaire et instrument ; nous y ajoutons un **taux d'agréabilité** directement lié à l'état émotionnel dont nous avons parlé plus haut et qui qualifie axiologiquement, « appréciativement », affectivement les objets référentiels ; ces « taux » appartiennent à l'identité propre du sujet parlant au moment de l'énonciation ; ils dépendent et nourrissent ses représentations et feront l'objet d'une interprétation par l'interlocuteur ;
- les relations prédicatives organisent les notions sur le plan de la causalité ; elles présentent un taux de transitivité, terme utilisé dans une acception large selon qu'elles acceptent ou non les rôles cités plus hauts ; et elles présentent un taux de perfectivité selon le point de vue accordé à la modification ou à la stabilité des états notionnels.

Ces notions et ses relations sont exprimées, dans le discours, par des éléments linguistiques que le sujet énonciateur devra choisir pour orienter son discours en fonction de tout ce qu'on vient de voir.

7.2.9 Les déterminismes socioculturels et leur appropriation « libre » par le sujet

Au chapitre 5, nous avons émis l'idée que des « faits » sociaux, y compris la langue même, étaient transmis par les générations précédentes et par les pairs. En même temps,

¹ *Ibid.*, p 27-30 et p 35.

² Antoine Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation*, TI, Paris, Ophrys, 1991.

sont transmises des valeurs attachées à ces faits sociaux, ce qui contribue à créer les représentations. Ces valeurs se retrouvent dans les discours, attachées aux éléments linguistiques qui permettent de les construire.

Par la communication, dans les interactions, ce système de transmission et de partage influence la vision du monde des individus. Les influences sont multiples.

Les sociologues appellent « *conflit de socialisation* »¹ le fait que chaque individu se trouve soumis aux influences contradictoires de plusieurs instances de socialisation. On peut assimiler ce conflit à un conflit sociocognitif dont la sociologie propose quatre types de résolution :

- l'individu adhère totalement aux valeurs de son groupe et rejette les autres en bloc (exemple de garçons de milieux ouvriers avec l'école²) ;
- il adopte un comportement dual, s'adaptant à la situation, (par exemple comportement traditionnel en famille et rebelle avec les pairs) ;
- il recherche des compromis intermédiaires ;
- il tombe dans la déviance (alcool, drogue, délinquance, suicide).

La recherche de compromis intermédiaires nous semble être très intéressante, tant elle offre de possibilités constituant ainsi pour l'individu un espace de liberté qu'il saura ou ne saura pas, qu'il pourra ou ne pourra pas exploiter. Les déterminismes bien qu'indéniables, puisque nous apprenons pour une grande part par imitation, n'ont pas un pouvoir absolu sur l'individu. L'individu n'a pas non plus de pouvoir absolu sur les déterminismes.

Liberté et déterminismes s'entremêlent ou s'affrontent, le sujet en aura conscience ou pas, y sera réactif ou pas, mais les deux possibilités sont bien présentes.

« La fausse antinomie de l'individu et des groupes ressort à travers une analyse des conduites suffisamment pénétrante. En effet, lors même qu'un comportement individuel apparaît entièrement déterminé par des facteurs socioculturels, il n'en est pas moins nécessaire d'intercaler le facteur psychologique à titre de 'variable intermédiaire' entre les conditionnements objectifs et la conduite du sujet considéré. Par exemple, dans le cas d'une conduite conformiste conditionnée par la

¹ « Socialisation », in Jean Étienne, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier, 2004, p 370.

² Voir sur ce point : Paul Willis, *L'école des ouvriers*, Marseille, Agone, 2012.

coutume, celle-ci n'intervient pas de façon purement mécanique, mais à travers la signification qu'elle prend pour le sujet. »¹

De la même manière, une « *position non conformiste ne peut se définir qu'en fonction des normes communes* »².

L'individu est donc tiraillé entre des identités « multiples »³, il est en quête de soi permanente et la revendication identitaire se révèle paradoxale. Cette dernière comporte un versant individualiste qui pousse à se démarquer et un versant communautaire qui pousse à se conformer. Ces tensions s'expriment sous la forme de conflits de valeurs et de pratiques qui apparaissent comme une caractéristique de l'individualisme contemporain.

Au moment de la prise de parole, par la construction des discours, se joue cette gestion de toutes les influences socioculturelles. C'est là le lieu de l'exercice de la liberté du sujet parlant : il va devoir choisir, de manière plus ou moins consciente, la valeur axiologique qu'il va donner à ses « mots », à ses discours.

7.3 La confrontation des identités ou la construction de l'interaction Moi-Monde

7.3.1 Le sujet, entre conscience et inconscience, entre Moi-Monde passé et Moi-Monde futur

Tous les facteurs dont nous venons de parler, qui affectent le dire parce qu'ils affectent l'identité, s'influencent évidemment les uns les autres. Par exemple, une bonne humeur peut rendre quelqu'un plus extraverti et lui faire oublier le lieu institutionnel dans lequel il se trouve.

Mais dans tous les cas, le sujet parlant doit, dans sa condition, organiser son « être dans le monde ». En accord avec la formule de Morin que nous avons déjà citée : « *Le tout est dans la partie qui est dans le tout* »⁴, nous définissons la société humaine comme un

¹ Jean Maisonneuve, *La psychologie sociale*, Paris, PUF, Que-Sais-Je n°458, p13.

² *Op. cit.*, p14.

³ Voir sur ce point : Bernard Lahire, *L'homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998.

⁴ Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions du Seuil, 2005, p 101.

système d'identités en mouvement, en constante interaction. Chaque élément nouveau désorganise le système qu'il faut reconstruire. Et nous considérons également que, par le biais des représentations, la société est contenue à l'intérieur de chaque sujet.

Le sujet est lui-même une entité complexe dans le système complexe défini comme la société. Si on peut dire que le « tout » est plus que la somme des éléments qui le composent, on peut aussi dire qu'il n'y a pas de « tout » sans les éléments de base.

Les individus pourraient être vus comme des roues d'engrenage qui auraient parfois la possibilité de modifier leur taille, leur vitesse et leur place, le tout assurant l'évolution du système. Et chaque roue aurait en mémoire une représentation incomplète, inexacte du système complet.

La société entière, en même temps que l'identité entière, sont remises en jeu à chaque instant, à chaque prise de parole. C'est ce qui leur donne vie en créant la praxis. Être c'est faire, et dire c'est faire.

L'être humain n'est que parce que les autres *sont*, sans cela il ne *serait* pas. Les individus constituent ensemble un système dont les éléments n'ont de sens que différentiel. Un individu n'aurait plus besoin d'une identité s'il était seul et il semble qu'il sombrerait dans la folie. C'est ce que suppose Tournier¹ dans son roman où Robinson, une fois contraint à la solitude, ne peut faire autrement que de reconstituer un système social pour le moins imaginaire.

Nous insistons sur notre refus d'une dichotomie du sujet individuel/social pour justifier le fait que nous n'emploierons pas le terme d'« identité sociale » qui, bien qu'il soit très pratique, peut engendrer deux méprises.

La première serait de croire que, ou de faire comme si, l'identité sociale pouvait avoir une existence et une expression indépendantes de l'identité personnelle. Nous avons vu que la représentation ne peut être seulement mentale ou seulement sociale, car sans société à imaginer individuellement l'esprit serait réduit à néant. Le sujet ne peut être seulement individuel ou seulement social, il est les deux en même temps, les deux faces de ses représentations sont en interaction constante.

¹ Michel Tournier, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Paris, Gallimard, 2008.

La deuxième méprise est que ce terme laisse penser que le sujet n'attribue de « valeurs » qu'aux personnes humaines, représentantes d'autres sujets. Or, selon nous, les sujets attribuent, nous l'avons dit, une valeur axiologique à tous les objets du Monde, auxquels ils accèdent par leurs représentations. Nous assumons, dans notre conception de l'interaction, l'idée d'un sujet lacanien qui n'a accès au Réel que par le « sens » d'une combinaison avec l'Imaginaire et le Symbolique.

Selon nous, les objets du Réel peuvent être de trois sortes : les sujets (les autres personnes), les objets matériels (une table, un arbre etc.) et les objets abstraits (l'amour, la gourmandise etc.).

Ainsi, l'identité ne correspond pas vraiment au sentiment de soi, avec un noyau stable qui ne changerait pas ; elle correspond, au contraire, au sentiment d'une cohérence du mouvement interactif Moi-Objets du Monde ; sans jamais que ni le Moi, ni le Monde n'atteignent une forme fixe. Sinon, ils seraient immobiles et ce serait le Néant.

Pour exister, le sujet doit sans cesse s'insérer dans un système dynamique inclus dans l'espace-temps dans lequel les individus « sont-font-disent » dans un mouvement en devenir qui a un sens irréversible, du passé vers le futur.

Nous nommerons T_0 le moment de l'énonciation. T_0 est le moment où le sujet utilise le langage comme « objet de transition » entre lui et le Monde. C'est le moment de l'extériorisation d'un état (imaginaire) E_0 du Monde, tel que le sujet se le représente, selon ce qu'il se représente de l'état passé $E-1$ et ce qu'il veut faire de l'état futur $E+1$.

T_0 est à la fois le croisement de l'interaction entre passé et futur, entre un sujet (intérieur) et le Monde (extérieur).

Le jeu des identités y est en constante reconstruction et exerce un rôle dans la dynamique du réel en constante reconstruction, lui aussi, parce que, lors de l'interaction, se joue la cohérence du système « tout ». La signification en langue doit donc acquérir un sens, dans les discours, à partir des représentations du sujet.

Or, pour passer de la représentation au discours, au « dit », le sujet doit organiser cette cohérence à un certain moment. Selon nous, ce moment entre dans ce que Guillaume appelait le « *temps opératif* » et qu'il définissait ainsi :

« ...toutes les opérations de pensée dont le langage est le lieu exigent pour se produire du temps, du temps vécu – ce temps pouvant être aussi bref, aussi voisin de la nullité que l'on voudra »¹

Par notre schéma n°2² en 6.5.2., nous avons détaillé notre conception de l'appareil cognitif dont dispose le sujet parlant pendant ce temps opératif.

Il a en « mémoire » consciente :

- une représentation du passé donnée par ce qu'il sait ou croit savoir et qu'il perçoit comme l'état présent de la situation ;
- une représentation du futur qui représente toutes les possibilités d'états de la situation future auxquelles il a accès par l'imagination.

Il a en « mémoire » inconsciente :

- un ressenti émotionnel qui affecte subjectivement sa représentation du passé axiologiquement, appréciativement ;
- une intuition (ou pré-sentiment), c'est-à-dire un ressenti émotionnel qui correspond à chaque situation future imaginée et qui le pousse à agir, vers la solution la plus bénéfique ou la plus souhaitée.

Nous devons, à présent, préciser et justifier notre utilisation du terme « inconscient », qui peut sembler, en partie, erroné puisqu'un individu peut très bien se rendre compte de son ressenti émotionnel. Nous l'employons donc dans le sens – large – où il caractérise une sorte d'aura sensitive, issue de l'affectivité du sujet, qui enveloppe le souvenir de tout ce qui a une existence concrète perceptible par nos neuf sens physiques.

Pour nous, la représentation a donc à la fois, une correspondance matérielle, qui vient de l'extérieur et une correspondance immatérielle³, qui vient de l'intérieur. Et nous supposons que ces deux « facettes » se retrouvent dans les éléments de la langue en discours, donnant ainsi naissance à la subjectivité du sujet parlant.

Or, nous pensons également que, dans le processus de verbalisation de la représentation, le langage intérieur dont nous avons parlé joue un rôle majeur. Pour Vygotski, le langage

¹ Gustave Guillaume, *Leçons de linguistique 1943-1944 série A*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1990, p 13.

² Annexe II, p 7.

³ Bien sûr, « immatériel » ne signifie pas ici « transcendantal », nous sommes bien dans une théorie matérialiste, et pas idéaliste, du langage.

intérieur et le langage social, extériorisé, ne coïncident pas car ils n'ont pas la même forme :

« Le langage intérieur utilise de préférence l'aspect sémantique du langage et non son aspect phonétique. »¹

En effet, puisqu'il n'est pas articulé, il peut rester à l'état d'image sémantique. Vygotski détermine plus loin les trois particularités de cet aspect sémantique faisant référence au psychologue Frédéric Paulhan².

« La première est la prédominance du sens du mot sur sa signification. Paulhan a rendu un grand service à l'analyse psychologique du langage en introduisant une distinction entre le sens d'un mot et sa signification. **Le sens, comme il l'a montré, représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience.** Le sens d'un mot est ainsi une formation toujours dynamique, fluctuante, complexe qui comporte plusieurs zones de stabilité différente. La signification n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée, et la plus précise. Comme on sait, le mot change aisément de sens selon le contexte. La signification au contraire est un point immobile et immuable, qui reste stable en dépit de toutes les modifications qui affectent selon le contexte le sens du mot. Nous avons pu établir que le changement de sens est le facteur fondamental dans l'analyse sémantique du langage. La signification réelle du mot n'est pas constante. Dans telle opération le mot a telle signification, dans telle autre il prend une signification différente. »³

D'une part, Vygotski corrobore l'idée, centrale dans l'hypothèse Sapir-Whorf, que la langue, en tant qu'objet socioculturel transmis par les pairs, apporte au sujet une forme déterminée, relativement stable et déterminante parce qu'elle lui impose la « vision du monde » qu'elle véhicule. D'autre part, il lui apporte une nuance de taille ; le sens n'est « complet » qu'une fois augmenté de « *l'ensemble des faits psychologiques* » que la langue donnée évoque au sujet.

« La pensée n'est pas encore la dernière instance de ce processus. Elle prend naissance elle-même non pas dans une autre pensée mais dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée il y a une tendance affective et volitive. Elle peut seule répondre au dernier 'pourquoi' dans l'analyse de la pensée. Puisque nous avons déjà comparé la pensée à un nuage déversant une pluie

¹ Lev Semionovitch Vygotski, *Langage et pensée*, Paris, La Dispute, 1997, p 480.

² Frédéric Paulhan, *La fonction de la mémoire et le souvenir affectif*, Paris, Alcan, 1924.

³ Lev Semionovitch Vygotski, *Langage et pensée*, Paris, La Dispute, 1997, p 480-481. Mis en gras par nous.

de mots, nous devrions, pour poursuivre cette comparaison imagée, identifier la motivation de la pensée au vent qui met en mouvement les nuages. Une compréhension réelle et complète de la pensée d'autrui n'est possible que lorsque nous découvrons ses dessous réels, affectifs-volitifs. »¹

La langue transmise, en tant que l'ensemble des signes pris au sens saussurien de signifiant et de signifié, ne peut pas « ressortir » telle quelle dans les discours. Le sujet se l'approprie pour en construire le sens parce qu'elle lui fait ressentir des émotions.

« Nous avons conduit notre analyse du plan le plus extérieur au plan le plus intérieur. Dans le drame vivant de la pensée verbale le mouvement s'effectue en sens inverse : du motif, qui donne naissance à la pensée, à la mise en forme de cette pensée elle-même, à sa médiatisation dans les mots du langage intérieur, puis dans les significations de mots du langage extériorisé et, enfin, dans les paroles. »²

La distinction entre sens et signification dont parle Vygotski vient de la distinction faite par Paulhan entre deux fonctions du langage, la fonction de signification et la fonction de suggestion ou d'orientation. La première répond au besoin d'information pratique. La deuxième appelle une réalité future. Le sujet parlant y exprime non seulement une donnée sociale qu'il intègre mais aussi ce qu'il souhaite en faire. En construisant ses discours, il construit sa manière de penser son identité dans le Monde, avec les autres, toujours en interaction entre individuel et social.

Prenons un exemple où le sujet parlant explicite clairement les deux côtés, matériel et immatériel, du sens en discours. A dit à B : « J'aimerais que tu viennes au restaurant avec moi demain ».

La situation physique où A et B sont au restaurant n'existe pas dans le passé, elle n'est donc ni dans le « conscient du passé » de A ni dans celui de B.

Elle existe d'abord dans le « conscient du futur » de A, qui en l'exprimant la crée dans le « conscient du futur » de B. Cette création d'une représentation future est possible parce qu'existent dans les « conscients du passé » de A et de B, des situations similaires. Autrement dit, l'imagination n'est possible que s'il y a mémoire, on peut rapprocher cette aptitude des « capacités d'Arrière-plan »³, de Searle, qu'il estime nécessaires à la

¹ *Op. cit.*, p 493.

² *Ibid.*, p 495-496.

³ John Rogers Searle, *L'Intentionnalité*, Paris, Minuit, 1985, p 175.

conception de la représentation. A et B savent qu'il y a une possibilité d'existence physique à ce repas.

Dans son « inconscient du passé », A attribue une valeur affective positive à cette situation. Il le montre en combinant plusieurs possibilités linguistiques et discursives : à la fois par la seule thématization de la situation qui parle d'elle-même, la forme embrayée du prédicat qui indique la prise en charge assumée de l'énoncé, par l'emploi du conditionnel qui fait de l'énoncé une proposition hypothétique, c'est-à-dire potentiellement existante et potentiellement recherchée et par l'emploi du subjectivème « aimer » qui, à l'affirmative, apporte une valeur positive ; tous ces éléments combinés font de la situation une situation désirée. L'énoncé entier va prendre cette valeur positive et, par contagion, tous les éléments linguistiques qui la constituent. Pour A, l'enjeu de l'interaction sera de recréer cette valeur dans l'« inconscient du futur » de B, dans le but qu'il accepte sa proposition.

Les instances « je-ici-maintenant » de Benveniste ne suffisent pas à expliquer cette subjectivité affective et axiologique.

« Ce sont les indicateurs de la *deixis*, démonstratifs, adverbes, adjectifs, qui organisent les relations spatiales et temporelles autour du 'sujet' pris comme repère : 'ceci, ici, maintenant', et leurs nombreuses corrélations 'cela, hier, l'an dernier, demain', etc. Ils ont en commun ce trait de se définir seulement par rapport à l'instance de discours où ils sont produits, c'est-à-dire sous la dépendance du *je* qui s'y énonce. »¹

Dans une quête de la subjectivité dans le discours, la « *deixis* » est essentielle, elle permet d'isoler des repères qui donneront des indications sur la prise en charge de l'énoncé. Mais ces indications sont de l'ordre spatio-temporel matériel. En d'autres termes, elle indique **qui** prend l'énoncé en charge mais ne dit pas **comment** : elle ne dit pas à quel degré axiologique le sujet, qui correspond à l'énonciateur, se situe.

C'est en cela que nous pensons, comme nous l'avons dit en 6.3.3, que les émotions sont le moteur de l'action, et en l'occurrence, de l'acte de langage. Et cela nous amène à nous questionner sur les buts du sujet parlant.

¹ Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale, TI*, Paris, Gallimard, 1966, p 262.

7.3.2 Que recherche le sujet parlant dans son interaction, buts et motivations ?

Nous commencerons par rappeler que nous avons défini l'exercice de la liberté du sujet comme l'ensemble de ses choix (déterminés) d'action. On peut alors considérer que le choix du but communicatif du sujet parlant entre dans ce processus, tout comme tous les autres choix d'action qu'il pourrait avoir par ailleurs. Mais il faut préciser qu'une fois le choix fixé, celui-ci devient lui-même un déterminisme supplémentaire que le sujet s'impose à lui-même.

Concernant le dénombrement des buts communicatifs possibles, on pourrait aller jusqu'à l'infini, tant chaque situation potentielle en appelle, dans différentes directions.

Cependant, Austin¹, dont nous reparlerons au chapitre suivant, a constitué une liste de visées possibles découlant de l'aspect de l'acte de langage qu'il appelle illocutoire. Nous rappellerons ici celles de son continuateur, Searle.

Selon Searle², le sens d'un énoncé comporte deux parties : un « *contenu propositionnel* » exprimé par la combinaison syntaxique des éléments linguistiques et une « *force illocutoire* » informant sur la visée de l'acte de langage. Il établit alors un classement de cinq sortes de « *forces illocutoires primitives* » auxquels les actes de langage peuvent appartenir :

- les assertifs (par exemple affirmer, constater, informer) où le locuteur engage sa conviction de la correspondance entre mots et monde ;
- les directifs (par exemple ordonner, conseiller, demander) où le locuteur désire que l'interlocuteur ajuste le monde aux mots ;
- les promissifs (par exemple promettre, jurer) où le locuteur s'engage à accomplir une action par laquelle le monde sera conforme aux mots ;
- les expressifs (par exemple féliciter, remercier) où le locuteur attribue un état psychologique à lui-même ou à son interlocuteur ;

¹ John Lee Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1991, (1^o parution 1962).

² John Rogers Searle, *Les Actes de langage*, Paris, Hermann, 2008.

- les déclaratifs (par exemple décréter, décider) qui établit directement une correspondance entre monde et mots.

Bronckart¹, s'inspirant de l'école fonctionnelle-communicative allemande, retient quatre catégories d'intentions communicatives :

- informer, soit transmettre des connaissances ou des impressions ;
- clarifier, soit expliquer un point de vue ou un phénomène à son interlocuteur ;
- activer, pour faire agir son interlocuteur ;
- créer un contact, que l'on peut rapprocher de la fonction phatique de Jakobson², soit créer ou conserver un contact communicatif avec son interlocuteur.

Selon Charaudeau :

« L'identité discursive a la particularité d'être construite par le sujet parlant en répondant à la question : « Je suis là pour comment parler ? ». [...] Quelles que soient ses intentions communicatives, le sujet parlant doit 'défendre une image de lui-même' (un éthos) qui l'entraîne stratégiquement à répondre à la question : 'comment puis-je être pris au sérieux ?'. »³

Selon cet auteur, il existe de nombreuses stratégies discursives qui découlent du contrat de communication. Ce contrat naît des contraintes de la situation de communication qui donnent du sens préexistant à l'interaction avant même qu'elle ait commencé. Ce sens est la base sur laquelle les sujets vont pouvoir construire ce qui réclame de leurs « enjeux personnels et des effets qui s'y attachent »⁴. Charaudeau classe ces stratégies en trois grands groupes selon leur enjeu. Pour être crédible et démonstratif, le sujet parlant « peut adopter plusieurs attitudes discursives »⁵ de neutralité, de distanciation ou

¹ Jean-Paul Bronckart, *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985, p 34-36.

² Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale, TI et TII*, Paris, Édition de Minuit, 2003.

³ Patrick Charaudeau, « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière » in Patrick Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 15-28, ici p 21.

⁴ Patrick Charaudeau, « Le contrat de communication dans une perspective langagière : contraintes psychosociales et contraintes discursives » in Marcel Bromberg, Alain Trognon, (éds), *Psychologie sociale et communication*, Paris, Dunod, 2004, p 109-120.

⁵ Patrick Charaudeau, « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière » in Patrick Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 15-28, ici p 21.

d'engagement ; c'est l'« *enjeu de crédibilité* ». Pour capter et convaincre, il peut opter par exemple pour une attitude polémique ou une attitude de séduction ; c'est l'« *enjeu de captation* ». Il peut aussi avoir besoin de renforcer son identité sociale en rappelant sa situation de légitimité, son « *droit à la parole* » ; c'est l'« *enjeu de légitimation* »¹.

Que l'on adopte l'une ou l'autre des classifications, il sera toujours possible de faire concorder, avec chacune d'entre elles, toutes les situations possibles dans la réalité ; même s'il faut parfois un peu d'indulgence ou accepter que les catégories se chevauchent.

Quoi qu'il en soit, pour s'insérer dans l'interaction, comprendre son interlocuteur et savoir ce qu'il attend de la transformation de la situation, le sujet parlant doit, au moins, avoir l'intuition de l'intention de son interlocuteur. Cependant, selon nous, il ne doit pas non plus perdre de vue que le sujet parlant est un sujet « tout court » et que tout but implique une motivation.

C'est en nous aidant de la psychanalyse que nous voulons penser le sujet parlant comme un sujet à part entière, comme un être à la fois affectif et social. Celle-ci nous porte à penser que la motivation générique du sujet parlant serait le *désir*.

Lacan nous dit que le « je » naît à partir de la découverte du « tu », puis, de la découverte du « je » *comme un autre* lors d'une période qu'il nomme « *le stade du miroir* ». À l'issue de cette période, l'enfant arrive à :

« Ce moment qui décisivement fait basculer tout le savoir humain dans la médiatisation par le désir de l'autre ».²

L'acte de langage serait donc un moyen d'assouvir ce désir en cherchant à combler le *manque... dans l'autre*, à y chercher des réponses. Or, chez Lacan, le désir n'est jamais assouvi ; selon lui, il y a toujours un manque qui permet au sujet de désirer encore et toujours.

Cette recherche infinie va de pair avec notre conception du perpétuel dynamisme du sujet. Cela lui est nécessaire pour garder en équilibre une estime de soi qu'il risque de perdre à tout moment. L'individu a besoin d'avoir une identité positive³, sinon il doit mettre en

¹ *Op. cit.*, p 27.

² Jacques Lacan, *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, p 98.

³ Voir sur ce point : Henri Tajfel, John Turner, « An integrative theory of intergroup relations », in William Grafton Austin, Stephen Worcuel (éds), *Psychology of intergroup relations*, Monterey, Brooks-Cole, 1979.

place des stratégies qui lui permettent de la rendre satisfaisante. Il lance un processus d'affirmation subjective où s'entremêlent images, représentations, constructions, contrôles de soi, du réel, de soi dans le réel.

Cette recherche incessante d'équilibre n'est pas sans risque, un individu qui perd ses repères devient un individu incertain¹ qui, sous le poids de l'autonomie, peut subir des troubles de la capacité à agir. En effet, les phénomènes psychosociaux relèvent « *d'un ordre d'indétermination entre le psychologique et le social* »², dans lequel l'interaction s'avère angoissante parce qu'elle comporte un risque d'échec.

Selon Goffman le regard d'autrui pèse sur les identités, d'où une peur du face à face. Le sujet va donc chercher à sauvegarder sa « *face* »³, par toutes les stratégies possibles d'action ou par son évitement. Les individus doivent affronter des situations de confrontation avec les autres auxquelles ils doivent s'adapter⁴. Nous renvoyons ici le lecteur en 7.2.4 où nous parlons de l'influence des rôles sociaux sur l'identité.

Toutes ces adaptations demandent, de la part du sujet, des efforts incessants. Nous ferons donc ici par un rapprochement entre deux termes employés dans des contextes et à des époques différentes, mais qui ont la même racine latine : *conari*, soit « se préparer à » ou « entreprendre ».

Tout d'abord le « *conatus* » de Spinoza qui désigne chez lui l'effort par lequel chaque chose « *s'efforce de persévérer dans son être* »⁵. Ensuite, la « *fonction conative* »⁶ de Jakobson qui désigne le fait que le langage est orienté vers un destinataire, l'énoncé visant à agir sur l'interlocuteur. Dans ce deuxième terme, on se trouve donc déjà dans le « *dire c'est faire* » austilien, qui est directement relié à une orientation vers l'autre.

Spinoza lui, serait plutôt, comme nous, dans le « être c'est faire » ainsi « dire » est un moyen de « faire », soit d'« être ». Pour nous cela revient au même. Or, agir c'est

¹ Voir sur ce point : Alain Ehrenberg, *La fatigue d'être soi : dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 2008.

² Serge Moscovici, « Préface », in Denise Jodelet, Philippe Besnard, Jean Viet, *La psychologie sociale*, Paris, Mouton, 1970, p 62.

³ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 1974.

⁴ Voir également sur ce point : Peter Berger, Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris Armand Colin, 2012.

⁵ Baruch Spinoza, *L'Éthique*, III, Proposition VI, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 421.

⁶ Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963.

transformer un état initial en un autre état des choses. Et il faut que tout cela ait du sens, impliquant une compréhension de l'état passé ou initial, une compréhension de l'état futur et donc une cohérence dans la transition à faire entre les deux.

En cela, faire c'est donner du sens, c'est jouer avec le sens. La capacité d'action dépend de la capacité d'attribution de sens par activations et ajustements des significations et des valeurs attribuées aux objets.

A ce stade, on peut encore avoir l'impression qu'agir c'est donner du sens à la réalité. C'est à notre avis plus que ça. Agir c'est « se » donner du sens dans le sens qu'on donne à la réalité. Le processus d'action ne se fait pas par un sujet perméable sur une réalité objective donnée. Le sujet fait partie de son action en même temps qu'il agit ; il fait partie de l'état qu'il transforme. Faire c'est plus qu'agir sur le monde, c'est être dans le monde. Dire, c'est être dans le monde.

L'attribution de sens doit se faire dans une double cohérence : une cohérence entre passé et futur et une cohérence entre intérieur et extérieur. L'état créé doit répondre en cohérence avec l'état passé, il doit y correspondre ; ce qui n'est pas sans lien selon nous avec la dimension dialogique du langage dont nous reparlerons plus loin.

De là découlent les efforts à fournir, car l'acte de langage vient de l'intérieur et va vers l'extérieur. C'est en cela que nous avons qualifié le langage d'outil « transitionnel » principal qui permet d'interagir. C'est le discours qui donne son rôle transitionnel au langage puisque c'est lui qui met la langue en fonctionnement, qui lui donne un sens situationnel.

Le sujet a donc besoin de maîtriser les « formes » linguistiques qui lui permettront de communiquer et d'atteindre le « fond » visé plus ou moins consciemment. Or, nous savons que le « fond » est difficilement atteignable de par les contraintes qu'impose la forme.

« Il y a un gouffre entre la représentation sémantique des phrases et les pensées réellement communiquées par les énoncés. Ce gouffre n'est pas comblé par plus de codages, mais par l'inférence. »¹

¹ Dan Sperber, Deirdre Wilson, *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989, p 145.

Devant l'acte de langage, le sujet parlant doit faire face à un déterminisme de plus : les possibilités limitées que lui offre la langue pour traduire ses pensées, construire son argumentation et les possibilités limitées qu'elle donnera à son interlocuteur pour se les représenter, soit interpréter son interprétation.

Les efforts ainsi nécessaires seront pourtant responsables des effets de l'acte de langage sur le Monde. Nous pensons donc que plus le sujet sera capable d'anticiper les effets (perlocutoires) des formes (linguistiques), plus il sera un sujet parlant libre. Nous affirmons ainsi que le pouvoir du sujet parlant sur sa pratique langagière, sa maîtrise de la langue, croît avec la connaissance qu'il a des effets des éléments linguistiques et de leur assemblage en discours. C'est selon nous une caractéristique fondamentale de la compétence discursive. Et cela nous poussera à proposer, dans le chapitre 9, des activités d'apprentissage allant dans ce sens.

7.3.3 Le rôle transitionnel du langage, interprétation et argumentation

Selon Sperber et Wilson¹, pour que la communication soit réussie, un « *principe de pertinence* » doit s'y appliquer. Ils supposent que l'énoncé produit est porteur d'« *effets cognitifs* ». Ces effets permettront les interprétations pragmatiques du destinataire. Ce dernier dispose ainsi d'informations à partir desquelles il va inférer des hypothèses pour comprendre l'énoncé. Mais pour cela, ce dernier devra fournir un « *effort cognitif* » d'autant plus grand que l'énoncé produit sera moins cohérent.

Cet aspect de leur théorie de la pertinence nous intéresse pour la notion d'effort nécessaire à la détermination des inférences pragmatiques.

Mais, d'une part, nous aurions utilisé le terme de « résultat » cognitif plutôt qu'« effet », car pour nous il n'y a d'effets que perlocutoires. Le terme « cognitif » contient en lui-même le sème de l'action imperfective, inaccomplie encore en dynamisme, qui se trouve déjà dans « effort ». Selon nous, les deux termes font redondance par cet aspect-là. Le terme d'« effet », lui, est de l'ordre du perfectif, ce qui ne correspond pas à notre conception de la cognition qui ne peut être qu'active. Le terme de « résultat » convient mieux pour désigner son produit en tant qu'élément du réel inaccessible par les sujets.

¹ *Op. cit.*

D'autre part, les « *effets cognitifs* », dont parlent Sperber et Wilson, sont en grande partie liés à l'effort cognitif du locuteur pour produire l'énoncé c'est-à-dire un effort d'argumentation. Ils sont, eux-aussi, plutôt des « efforts » d'interprétation, en tant qu'opération de déconstruction et de reconstruction des efforts cognitifs de production.

Ensuite, selon nous, la récupération du sens que Sperber et Wilson limitent à la sphère de l'automatique et de l'inconscient peut être conscientisée ; non seulement, nous pensons que c'est le degré de conscientisation nécessaire à la compréhension qui détermine le besoin d'effort cognitif d'interprétation, mais nous pensons aussi que cet effort de conscientisation peut être exploité par l'apprenant pour améliorer sa compétence communicative. Nous intégrons cet effort dans le temps opératif dont nous avons déjà parlé.

Autrement dit, le locuteur doit fournir un effort cognitif d'argumentation, c'est-à-dire **d'organisation de l'information rhématique qu'il veut apporter tenant compte de son interprétation et de son interprétation de l'interprétation future du destinataire.** Le résultat de cet effort est l'énoncé en tant qu'argumentation et l'effet perlocutoire premier est l'extériorisation de l'acte de langage même.

Le destinataire, lui, fournit un effort cognitif d'interprétation dont le résultat est sa compréhension de l'énoncé produit. L'effet perlocutoire premier sera la modification de la vision du monde, comme ensemble des représentations de ce destinataire... qui donnera lieu (ou non) à un nouvel acte de langage. Ce nouvel acte de langage fera partie intégrante du nouveau Monde ainsi créé et sera interprétée constituant (ou non) une nouvelle information thématique.

La boucle n'est ainsi jamais vraiment bouclée, idée qui est à la base du principe dialogique dont nous reparlerons plus loin. L'argumentation (lors de la production) contient déjà les interprétations antérieures et ultérieures, l'interprétation (lors de la réception) contient déjà de l'argumentation. Revenons à présent à l'argumentation.

On doit à Ducrot d'avoir intégré la vision pragmatique de la rhétorique à la question du sens qui préoccupe la linguistique. Dans ses premiers travaux, il explique comment le « *composant sémantique* », signification de la proposition en langue acquiert du sens en situation, le « *composant rhétorique* ». C'est-à-dire ce qui fait que « j'ai froid » n'a pas le même sens, si c'est dit à un médecin ou à quelqu'un qui se trouve près de la fenêtre. Autrement dit :

« les circonstances de l'énonciation entrent en jeu, pour expliquer le sens réel d'une occurrence particulière d'un énoncé, seulement après qu'une signification a été attribuée, indépendamment de tout contexte, à l'énoncé lui-même. »¹

Or, nous souhaitons préciser ce que nous entendons par effort cognitif d'argumentation. Nous l'avons défini comme l'« **organisation de l'information** » (soit du composant sémantique) que le locuteur veut apporter, « **tenant compte de son interprétation et de son interprétation de l'interprétation future du destinataire** ». Nous souhaitons ajouter deux remarques :

- cette interprétation de l'interprétation que l'on peut rapprocher du composant rhétorique dépend bien sûr du contexte de la situation d'énonciation ainsi que de tous les facteurs dont nous avons parlé en 7.2. et qui affectent l'identité du sujet parlant ;
- l'adéquation entre le composant sémantique et le composant rhétorique ainsi défini crée et régule les valeurs axiologiques que le sujet attribue à ce dont il parle.

Nous retrouvons ici l'idée, de Paulhan et Vygotski, que le rapport entre sens et signification dépend de faits psychologiques, interne au sujet et pas seulement du contexte extérieur. La co-construction de l'interaction dépend des interprétations volitives et affectives du producteur et du récepteur, avec toutes les conséquences possibles sur le monde réel, et tout discours, une fois extériorisé va devenir à son tour une source d'influence déterminante pour les autres sujets, qui vont devoir y répondre.

« La même phrase, le même mot seront signes ou suggestions selon les circonstances, selon l'intention de qui les prononce, selon la mentalité de qui les reçoit. [...] Le mot devient ainsi, à des degrés divers un excitateur d'idées, de sentiments, d'actes mêmes et parfois d'actes irréparables ».

2

Notre volonté de prise en compte des sentiments dans l'interaction entre argumentation et interprétation nous amène à réfléchir sur les notions d'*éthos* et de *pathos*, issue de la rhétorique aristotélicienne.

¹ Oswald Ducrot, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit, 1984, p 16.

² Frédéric Paulhan, *La fonction de la mémoire et le souvenir affectif*, Paris, Alcan, 1924, p 112.

Les fondements de la réflexion sur les stratégies d'argumentation viennent, en effet, de la rhétorique d'Aristote¹ conçue comme art de persuader essentiellement tourné vers la vie politique de la cité (discours judiciaire, délibératif ou épideictique). La rhétorique réfléchit à la construction du discours en tant que « discours qui sera reçu », s'intéressant à l'efficacité qu'il aura sur les interlocuteurs.

Elle travaille sur trois moyens de persuasion dont dispose l'orateur. Le *logos* est le discours lui-même, représentant un raisonnement s'adressant à l'esprit rationnel de l'interlocuteur. L'*éthos* est l'image que l'orateur réussit à donner de lui-même pour assurer sa crédibilité. Le *pathos* correspond à l'émotion que l'orateur veut faire naître pour convaincre.

Dans notre conception de l'identité du sujet parlant, on pourrait dire que l'*éthos* et le *pathos* se fixent sur le *logos*, intrinsèquement, et que nous assimilons cette triade à l'expression en acte de l'identité du sujet pour les raisons suivantes :

- étant donné que le présent n'existe pas, qu'il n'est que le mouvement du passé vers le futur, l'identité du sujet n'existe pas non plus en tant qu'état mais en tant que mouvement, dans l'espace-temps (qui sont une seule et unique chose) ;
- cela confirme la topologie lacanienne : le sujet n'a pas accès au Réel, qui ne saurait être que présent ; la réalité du sujet, si elle existe, est inaccessible ;
- l'énonciation représente en acte, selon nous, ce que le sujet est en train de devenir ; au moment de l'énonciation l'identité, c'est l'*éthos* ; l'identité n'est qu'image, représentation du rapport entre social et individuel, passé et présent ; autrement dit, l'identité est le mouvement intérieur-extérieur de la représentation du sujet d'un état passé vers un état futur ;
- si l'*éthos* est la force de persuasion donnée par l'image du sujet et le *pathos* celle qui cherche à produire des émotions chez les auditeurs, alors on se situe dans le même ordre car, dans les deux cas, il s'agit de transmettre des valeurs par identification empathique ; les deux correspondent à des transferts d'émotions de l'orateur vers l'auditeur, donc entre sujets ;

¹ Aristote, *Rhétorique*, Paris, Pocket, 2007.

En conséquence, le *logos* porte l'*éthos* et le *pathos* en lui, en tant qu'il utilise à la fois la fonction référentielle de la langue et le réglage des valeurs du sujet parlant ; l'*éthos* et le *pathos* correspondent à ces valeurs mais d'un point de vue « tourné vers le locuteur » pour l'*éthos* et d'un point de vue « tourné vers le destinataire » pour le *pathos*. La distinction ne peut se faire qu'à *posteriori*, par l'analyste par exemple, mais ils ne peuvent être étudiés séparément car la présence de l'un induit la présence de l'autre.

On retrouve ici l'idée que l'acte de langage établit un rapport de transformation, non seulement entre deux « états » du Monde, mais cette fois, en se focalisant sur le rapport entre des sujets et leurs émotions. Cette dynamique a lieu, nous le rappelons encore, dans le temps ; la transformation se déroule entre des sujets appartenant au passé et ces mêmes sujets appartenant au futur.

Ceci a pour conséquence les existences, également dynamiques, à la fois, d'un « éthos préalable »¹ et d'un éthos individuel (sans durée). Le destinataire a une représentation de ce qu'est celui qui parle et le locuteur a non seulement une représentation de ce qu'il est et une représentation de ce que l'autre pense qu'il est. Tout cela entre en jeu dans les choix discursifs, l'interaction consistant à remettre en jeu l'éthos préalable pour le remplacer par un autre, mais dans le futur.

Ce que nous retenons de tout cela, c'est le caractère transitionnel de l'interaction. L'interaction est, réellement, une interaction, c'est-à-dire une suite d'actions réciproques entre deux pôles qui s'influencent l'un l'autre, jusqu'à se confondre. Selon le point de vue que l'on adopte, il y a ainsi interaction fusionnelle entre :

- production et réception ;
- argumentation et interprétation ;
- sujet et Monde (incluant les objets, les autres sujets et les rapports qu'il y a entre eux) ;
- d'une part, représentations passées et représentations futures du Monde perçu, dans l'espace ; d'autre part et parallèlement, représentations passées et représentations futures du Monde ressenti.

¹ Voir à ce sujet : Ruth Amossy, (dir.), *Images de soi dans le discours : la construction de l'éthos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1999 ; Dominique Maingueneau, *Analyser les textes en communication*, Paris, Armand Colin, 1998.

Toute action répond à une autre. C'est pourquoi nous pensons que les capacités à gérer la dimension dialogique du langage, les capacités à anticiper, déconstruire le rapport effet-conséquence, les capacités à imaginer des mondes réels possibles et les capacités à les traduire symboliquement par le langage font toutes partie d'une compétence communicative approfondie.

Conclusion

Nous avons défini l'identité en tant qu'entité dynamique sujette à modification lors de l'interaction verbale par le biais des représentations. Par conséquent, l'identité nous apparaît comme l'ensemble des représentations d'un sujet qui déterminent, ou lui servent à déterminer ses comportements ; les comportements langagiers en premier lieu.

Ne nous méprenons pas, lorsque nous faisons un parallèle entre discours, représentation et identité, dont l'état émotionnel fait partie, nous n'assimilons pas les trois entités. Ce que nous pointons, c'est le fait qu'au fur et à mesure que le sujet construit son discours, grâce à l'outil matériel « langue », les représentations et les identités évoluent aussi, selon le même schéma. Métaphoriquement, il est possible de comparer ce phénomène au principe de superposition quantique. La physique quantique nous apprend qu'un même état peut avoir plusieurs valeurs observables, comme sa position. On peut schématiser la linéarité temporelle de l'acte de communication de la même manière : langue en discours, représentation et identité se retrouvent dans un même état superposé.

Lors des choix d'action langagière, l'identité du sujet, puis ses représentations, sont soumises à plusieurs déterminismes qui ne sont jamais vraiment d'origine intérieure (psychologique) ou extérieure (sociale) mais qui résultent d'un rapport entre les deux (les déterminismes sont donc psychosociaux). La construction du discours dépend de tous ces facteurs.

La liste ainsi établie, nous avons essayé de comprendre quels pouvaient être les buts de l'action langagière. Puis, nous avons indiqué que ces buts une fois fixés devenaient eux-mêmes des déterminismes avec le niveau de maîtrise de la langue du sujet et l'énoncé une fois extériorisé.

Les efforts cognitifs du sujet parlant effectuent des mises en rapport et des transitions entre productions et réceptions, entre argumentations et interprétations successives à travers les sujets et leurs représentations.

Ainsi, production et réception sont imbriquées : la production prépare les réceptions possibles, le locuteur étant lui-même son premier récepteur ; la réception prépare les productions possibles.

Argumenter, c'est se positionner, positionner son identité dans le groupe social, c'est insérer ses représentations teintées de ses valeurs dans le système que représente la société.

Cela se fait en interaction, selon des orientations discursives qui affectent les représentations puis les identités, en réponse à d'autres, en les rencontrant, en s'y opposant... dialogiquement. Et ces orientations concernent à la fois les informations matérielles et les valeurs axiologiques, liées aux désirs des sujets.

Tous les processus cognitifs en jeu ne sont évidemment pas toujours conscients. S'il fallait réfléchir longuement à chaque syllabe prononcée, les conversations deviendraient impossibles. Mais le fait qu'un phénomène soit inconscient ne veut pas dire qu'il n'existe pas dans le temps, même si celui-ci est infiniment court. Et cela ne veut pas dire non plus qu'il ne peut pas être conscientisé.

8 Conséquences didactiques sur la (non)-prise en compte de l'interculturalité dans l'enseignement des langues

Introduction

Maintenant que nous avons fixé une définition du cadre identitaire dans lequel se trouve le sujet, quand se présente à lui une situation d'interaction, en tant qu'être de représentations, nous pouvons nous demander quelles en sont les conséquences sur la construction du discours et sur les compétences à acquérir par l'apprenant d'une nouvelle langue.

Autrement dit, notre souhait ici est de savoir comment recentrer l'enseignement des langues sur son objet originel en favorisant une réflexion chez les apprenants sur la façon dont les représentations (psycho-socioculturelles) sont traduites en langue par un individu.

Nous nous demanderons quelle maîtrise de la langue en fonctionnement peut lui permettre de devenir maître de ses discours, autant qu'il est possible de l'être, comment peut-il se frayer un chemin à travers les différents déterminismes qui lui sont imposés ; et comment il peut anticiper, en compréhension, les cheminements de son interlocuteur.

Le sujet parlant va devoir garder un cap pragmatique oscillant entre déterminismes psychiques et déterminismes sociaux en jouant des effets de la matière linguistique à sélectionner et à organiser pour traduire au mieux sa volonté, comprendre au mieux celle des autres et interagir en conséquence. Dans ce processus complexe, l'interculturalité semble noyée dans un système bien plus vaste.

Il apparaît alors comme nécessaire de considérer la compétence communicative comme une compétence de gestion de relation dynamique entre plusieurs pôles plutôt que centrée sur l'un d'entre eux. Et pour cela, il faut que l'étude de chaque pôle soit dirigée vers un autre, à commencer par les éléments linguistiques, même les plus basiques.

Deux des pôles principaux sont générés par le mouvement de la flèche du temps du passé vers le futur, c'est pourquoi nous essaierons de définir une compétence dialogique qui permet de les prendre en compte et d'expliquer comment gérer cette relation dynamique et pragmatique dans le temps.

Ensuite, nous donnerons l'exemple de quelques marques linguistiques qui nous semblent importantes à travailler en classe pour gérer cette relation.

Puis suivra la troisième partie de l'analyse du corpus dans laquelle nous essaierons de corroborer notre réflexion théorique.

8.1 Pour une orientation psycho-socio-pragmatique de l'enseignement de la maîtrise des langues

Nous avons vu que le présent n'existait pas, du moins pour l'Homme, car il est insaisissable et nous avons rapproché cette idée de la topologie de Lacan, pour qui le sujet n'a pas accès au Réel.

Le sujet vit dans un système instable, tiraillé entre passé et futur. L'identité du sujet est instable elle aussi, l'individu n'a de cesse, selon la situation d'un moment donné de l'espace-temps, de jongler avec ses cultures, ses humeurs, ses personnalités, son environnement etc.

Son discours, qui pour une grande partie, lui permet d'agir, d'être dans le monde est donc instable. Les sociolinguistes, qui étudient la variation, le savent bien.

Cependant, les Hommes ont eu besoin, pour des raisons didactiques ou par conservatisme, de recourir à une norme capable de fixer un état du discours pour pouvoir décrire et enseigner une langue naturelle.

On peut donc considérer la langue comme un système stable par opposition au discours. Par les discours, à travers la praxis, les sujets donnent vie à la langue ; ils donnent du sens, à partir de la signification, c'est-à-dire des valeurs qui correspondent à leurs représentations du monde référent en tant que ressenti.

Cette dichotomie nous permet de penser dans les mêmes termes le rapport entre société et culture. Ainsi, la société pourrait être définie comme l'état physique d'un groupe humain

fixé conventionnellement. La culture serait celle qui donnerait à la société son sens et ses valeurs à travers les représentations en interaction des sujets qui la vivent.

Avoir cristallisé un état de langue permet aux didacticiens d'établir des progressions dans les apprentissages. Si aucune de ces progressions ne peut être théoriquement considérée comme parfaite et infaillible, la langue découpée en parties du discours constitue une base solide, des points de repère sur lesquels on s'appuie, plus ou moins, de la méthode traditionnelle à la méthode communicative.

Or, il semble que les choses ne soient pas aussi faciles quand on cherche à établir une progression concernant la culture, que certaines directives donnent pour mission d'enseigner... en classe de langue.

En effet, en classe, il est facile de ne rester qu'au niveau de la langue. Il s'agirait alors d'apprendre et de répéter des listes de vocabulaire et de faire des exercices de grammaire traditionnelle. L'enseignant obtient des productions facilement évaluables, des erreurs identifiables, mesurables par la notation. Nous appellerons cela le **niveau locutoire**, parce qu'on reste aux niveaux de la prononciation ou de l'écriture, de la référence matérielle, puis de l'organisation syntaxique d'unités linguistiques virtuelles qui n'ont pas vraiment de contexte réel.

Un pas est franchi quand l'enseignement prévoit de véritables productions écrites ou orales et des lectures de documents « authentiques ». Nous l'appellerons le **niveau illocutoire** parce que la force illocutoire des textes maniés est prise en compte de manière plus significative, dans un rapport plus étroit avec la réalité. L'ambition devient plus « communicative » et la question éthique commence à se poser.

En revanche, quand on veut prendre en compte, dans l'enseignement des langues, la dimension interactive du langage, on se heurte au **niveau perlocutoire**, c'est-à-dire que les effets réels des discours s'invitent dans la classe. Les discours impliquent les identités et donc les cultures des apprenants qui sont immanquablement des sujets biologiques, psychiques, culturels etc. La difficulté s'accroît avec le problème éthique qu'on évite moins facilement puisque les discours ne sont plus filtrés par l'enseignant.

Selon nous, deux erreurs doivent alors être évitées :

- chercher à enseigner directement les faits culturels ; cela mène à la dérive culturaliste avec une vision stéréotypée des sociétés dont la langue est étudiée (les

français mangent à midi)¹ ; cette dérive culturaliste est dénoncée par la crise de l'enseignement de l'interculturel que nous évoquons en 1.4 ;

- chercher à agir sur les représentations que les apprenants ont de ces faits culturels ; c'est pourtant ce que préconise un grand nombre de chercheurs qui critiquent la première dérive et qui nous semblent pourtant aboutir à une autre dérive... anti-culturaliste, cette fois.

Selon nous, le CECR pousse à la fois vers ces deux dérives.

En effet, les auteurs ne partent pas de l'intérêt à prendre en compte la dimension interactive du langage, comme nous souhaiterions le faire dans notre niveau perlocutoire. Le souci premier du Conseil de l'Europe est d'agir sur la réalité (transformer des citoyens).

Ce n'est pas un hasard, donc, si la promotion d'un enseignement de l'interculturel va de pair avec une perspective actionnelle. Le but est moins d'apprendre à des individus à maîtriser une langue que de les pousser à penser ou à agir selon un mode donné dans leur vie quotidienne. En conséquence, agir d'usage et agir d'apprentissage devaient être confondus, tout comme le sujet apprenant devait être confondu avec le sujet citoyen, voire le sujet « individu ».

Ce que nous souhaitons au contraire, c'est enseigner aux apprenants une maîtrise de la langue, c'est-à-dire le pouvoir d'utiliser la langue pour « être dans le monde », exprimer leurs propres représentations selon leurs propres vœux.

Cette nuance dans l'intention pédagogique permet un retour vers l'objet initial de l'enseignement des langues : la maîtrise de la langue dans sa fonction de communication.

A partir de cela, nous essaierons de repenser l'enseignement des langues tel qu'il permettrait à l'apprenant de gérer à son gré la dimension culturelle de la communication.

Selon Puren¹, l'enseignement de l'interculturel est passé depuis les années 1980, d'une perspective-objet à une perspective-sujet. La perspective-objet ayant suscité des critiques

¹ Le terme « interculturel » prête étymologiquement à confusion, une interaction verbale se fait entre deux personnes, « inter » et « culturel » poussent à personnifier une culture entière (souvent nationale ou religieuse) à travers un seul de ses membres, autrement dit quand Rachid parle à Jean, l'Islam parle à la Chrétienté... ce qui ne correspond évidemment jamais à la réalité.

au sujet de ses dérives culturalistes, l'enseignement s'est recentré sur les représentations des sujets, la culture existant à travers les représentations des individus. Jusqu'ici, cette évolution paraît justifiée. Il s'agit à présent d'éviter une dérive anti-culturaliste.

En effet, si on cherche à modifier les représentations stéréotypées des apprenants, contre une vision culturaliste, il s'agit toujours d'imposer au sujet apprenant un certain ordre des choses. On considère ainsi que c'est l'enseignant (ou l'institution) qui se doit de décider quelles seraient les représentations justes et quelles seraient les fausses, à travers les savoir-être.

Il existe cependant un grand nombre de travaux qui analysent les discours produits en situation interculturelle ; ces travaux montrent, comme nous l'avons vu au chapitre 1, comment les apprenants s'adaptent les uns aux autres pour construire une culture commune d'apprentissage, comment repérer un conflit, comment la culture « stéréotypée » devient prétexte d'explication des comportements etc.

Mais, à notre connaissance, peu de chercheurs se posent la question de savoir comment la culture est traitée langagièrement pendant la genèse du discours, à quel point elle y a un rôle, si elle est la seule à l'influencer et comment.

On sait que les cultures ne se rencontrent que par le biais des sujets en interaction, par le biais des interactions verbales, dans les discours : en tant qu'enseignant de langue, il faudrait donc d'abord savoir si un sujet peut apprendre à gérer cette dimension culturelle langagièrement, quel intérêt il y a, s'il peut utiliser des moyens linguistiques pour l'exprimer ou la comprendre en fonction de ses propres opinions.

Libre à lui de modifier ses représentations et ses comportements, mais là n'est pas le but de l'enseignement des langues. Le professeur de langue doit seulement apporter une connaissance du fonctionnement du langage, c'est-à-dire de la langue et des discours.

Si on veut prendre en compte la dimension culturelle qui entre en jeu dans l'interaction, il faut prendre en compte le fait qu'elle n'est qu'indirecte, puisqu'elle passe par des sujets. Il faut donc s'intéresser à ce que le sujet fait discursivement de sa culture.

¹ Christian Puren, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 109, janvier-mars 1998, p 9-37.

En conséquence, le fait que la culture¹ ne puisse être découpée en unités enseignables et évaluables n'apparaît plus comme un problème. En revanche, on peut considérer qu'il y ait des pré-requis nécessaires à la prise en compte de la culture en discours :

- il faut savoir ce qu'est un stéréotype, et connaître au moins quelques stéréotypes culturels existant sur la société concernée ; on se rend vite compte que pour comprendre ce qui change, on a besoin de points de repère fixes et repérables ; par exemple, les élèves de maternelle doivent connaître les *topoi* tels que « le renard est rusé » ou « le loup est méchant », sans ça, ils ne peuvent pas comprendre en quoi la victoire de la petite poule rousse est si extraordinaire, ni pourquoi les habitants du village n'osent pas goûter la soupe aux cailloux du gentil loup ; les stéréotypes permettent d'apprécier les écarts, de se situer et de situer son interlocuteur par rapport à eux ;
- il faut savoir qu'une culture est un système instable diachroniquement et synchroniquement ; une société évolue dans le cours de l'Histoire, elle modifie ses valeurs (culturelles) avec le temps ; et il y a des différences internes au même moment, les individus-membres d'une société ne sont pas tous identiques, ils sont pluriels et complexes et peuvent correspondre un peu, complètement, pas du tout... à la vision stéréotypée qui circule dans la *doxa*.²

Le rôle du professeur de langue n'est pas, après cela, de dicter des comportements ou de classer des représentations. L'apprenant-citoyen décide lui-même de penser ou non que les français sont, tous sans exception, antipathiques, prétentieux ou moralistes et qu'ils ne se lavent pas. Le rôle du professeur est de donner aux apprenants les compétences d'adaptation à la situation de communication, notamment au niveau interpersonnel, puisque c'est là que tout se passe.

Une adaptation à la situation de communication passe d'abord, selon nous, par la prise de conscience de l'inscription de l'interaction dans un processus temporel traité cognitivement par des sujets (voir notre schéma n°2³). L'acte de langage est comme toutes les actions une façon de transformer un état A en un état B. C'est pourquoi nous

¹ On ne parlera pas ici de la culture « savante » telle que la littérature ou l'histoire du pays concerné.

² En cela, la rencontre dite « interculturelle » dépasse largement le cadre de la rencontre entre natifs de langues différentes ou de nationalités différentes ; tout cela est tout aussi valable entre deux concitoyens.

³ Annexe II, p 7.

avons parlé de niveau perlocutoire. Les discours ont des effets pragmatiques réels plus ou moins importants, à plus ou moins long terme sur l'environnement.

Replaçons à présent cette action dans un processus temporel : s'il y a des effets, c'est qu'il existe une cause ou une intention.

Si on admet avec Arendt¹ que l'acteur n'est pas entièrement responsable de toutes les conséquences de son action, car il ne peut pas tout prévoir, on peut tout de même mettre en parallèle, un degré de responsabilité éthique avec un degré de conscience. C'est-à-dire que, si la liberté n'est jamais totale, il existe un degré de liberté de l'acteur ou de « gouvernement de soi » pour reprendre Foucault.

Comme on l'a vu cette liberté est angoissante du fait même que la responsabilité du sujet est en jeu. À travers cette responsabilité, c'est sa « face » qui est réellement en jeu. Permettons-nous d'expliquer la notion goffmanienne de « face » par une analyse spinoziste, ce qui la place dans une théorie plus générale des émotions ; on peut donc dire qu'un sujet perd sa face quand il ressent des passions tristes (qu'il cherche à éviter) et qu'il sauve sa face quand il ressent des passions joyeuses (qu'il recherche toujours).²

Sur le plan de la cognition, si au niveau temporel, les représentations du sujet avancent avec la flèche du temps du passé vers le futur, cette « avancée » se fait spatialement selon une correspondance entre intérieur et extérieur (voir notre schéma n°2³). C'est-à-dire qu'à chaque point extérieur du « conscient du passé » qui fait référence à un objet⁴ du Monde correspond un point intérieur de l'« inconscient du passé » qui traduit un ressenti émotionnel par rapport à cet objet.

Ces points avancent, tournés en permanence vers leurs points corrélatifs dans le « conscient du futur » et l'« inconscient du futur » ; les situations futures n'ayant pas encore été réalisées, un même point du passé peut correspondre à plusieurs points du futur. L'imagination permet ainsi la prévision de plusieurs possibilités de réalisation

¹ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, 4, 1-2, Paris, Gallimard, 1989.

² Nous ne sommes pas en train d'affirmer que le rôle du professeur de langue est d'assurer un « développement harmonieux de la personnalité ». En revanche, si on cherche à comprendre le fonctionnement du sujet lors de l'acte de langage, on doit considérer le fait que le sujet parlant (hors pathologie) n'agira jamais (gratuitement pour le moins) contre sa « face ».

³ Annexe II, p 7.

⁴ Un objet peut correspondre à un sujet, bien sûr, mais aussi à une situation vue dans son ensemble.

d'actes et leurs effets ; ce qui est essentiel pour considérer l'existence d'un exercice de la liberté par le sujet parlant.

Une représentation est donc constituée d'au moins quatre points. C'est ainsi que nous avons pu dire que la représentation n'est sociale que parce que le « social » est traité psycho-cognitivement (à travers ces représentations). En ce sens, il faudrait ajouter un préfixe à la formule de Labov : la linguistique est la psycho-socio-linguistique, le « socio » ne pouvant exister sans le « psycho ».

En conséquence, on peut dire que la « relation interculturelle » n'existe pas en tant que telle, elle est un dérivé indirect de la relation interpersonnelle qui se forge lors de l'interaction et qui dépend d'une volonté plus ou moins conscientisée des sujets. Conformément au schéma n°1¹, le sujet :

- utilise la langue qui lui a été transmise avec un certain découpage du monde, ce que Lafont appelle « *logosphère* »² ;
- crée par ses discours son lot de valeurs subjectives attribuées à la société ;
- modifie ainsi la culture, qui en retour lui transmettra des valeurs orientant la praxis sociale ;
- traite ces valeurs de manière à pouvoir, si besoin se fait sentir, modifier la langue même.

Le conflit se crée donc, entre deux interactants, quand il y a des tensions contradictoires entre des valeurs attribuées, dans les discours, au même objet, par les sujets qui se rencontrent. Mais pour que ce conflit puisse être dit « interculturel », il faut :

- que cet objet soit reconnu comme ayant un degré d'appartenance à un groupe socioculturel ;
- qu'un des sujets au moins ait un sentiment d'appartenance à ce groupe, ce qui permet une identification empathique objet-sujet ;
- que le sujet ressente une atteinte à sa propre face par le biais de l'objet concerné.

¹ Annexe I, p 6.

² Robert Lafont, *Le travail et la langue*, Paris, Flammarion, 1978, p 15-17.

« Ainsi la parole de l'autre atteint chacun là où il ressent une faille, un défaut, un risque de dévalorisation. »¹

En d'autre terme, l'« interculturalité » est toujours indirecte et d'abord interpersonnelle ; il ne dépend que de la volonté des sujets d'en faire un conflit de cultures. L'interculturalité ne vient pas du monde extérieur, elle est créée par les représentations des sujets. Elle n'a donc pas d'existence propre.

Dans tous les cas, le conflit (interpersonnel) est la situation où il est le plus évident de saisir la différence. Comme l'explique Charaudeau, c'est dans l'altérité que se fait cette prise de conscience puisque c'est différenciellement que le sujet perçoit ce qu'il est. Le contact avec l'autre « déclenche alors chez le sujet un double processus d'attirance et de rejet »².

La différence représente le manque dans l'autre que le sujet veut combler et cela est source d'angoisse. Pour anihiler cette tension, le sujet a deux solutions extrêmes : il faut que « je » devienne « tu » ou que « tu » devienne « je ». La première pousse à l'attirance, « je » essaie alors d'absorber « tu », de le rendre égal à lui-même :

« Car découvrir qu'il existe du différent de soi, c'est se découvrir incomplet, imparfait, inachevé. D'où cette force souterraine qui nous meut vers la compréhension de l'autre ; non pas au sens moral, de l'acceptation de l'autre, mais au sens étymologique de la *saisie* de l'autre, de sa maîtrise, qui peut aller jusqu'à son absorption, sa « prédation » comme disent les éthologues. Nous ne pouvons échapper à cette fascination de l'autre, à ce désir d'un autre soi-même. »³

La deuxième solution revient au rejet total de l'autre parce que le sujet refuse toujours de se laisser absorber par l'autre :

« De *rejet* ensuite, car cette différence, si comme on l'a dit est nécessaire, n'en représente pas moins pour le sujet une *menace*. Cette différence ferait-elle que l'autre m'est supérieur ? qu'il serait plus parfait ? qu'il aurait davantage de raison d'être que moi ? »⁴

¹ Edmond Marc Lipiansky, « Identité subjective et interaction », in Carmel Camilleri, Joseph Katersztein, Edmond Marc Lipiansky, et al. (dir.), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990, p 184-186.

² Patrick Charaudeau, « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », in Patrick Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009, p15-28, ici p 15.

³ *Op. cit.*, p 16.

⁴ *Ibid.*, p 16.

Or, comme aucune de ces solutions n'est jamais réalisable, le sujet doit trouver un compromis ou une échappatoire comme l'acceptation. S'il en est incapable, la tension et l'angoisse s'accroissent et avec elles, le conflit et/ou le rejet.

« C'est pourquoi la perception de la différence s'accompagne généralement d'un jugement négatif. Il y va de la survie du sujet. C'est comme s'il n'était pas supportable d'accepter que d'autres valeurs, d'autres normes, d'autres habitudes que les siennes propres soient meilleures, ou, tout simplement, existent. Lorsque ce jugement se durcit et se généralise, il devient ce que l'on appelle traditionnellement un *stéréotype*, un cliché, un préjugé. Le stéréotype joue d'abord un rôle de protection, il constitue une arme de défense contre la menace que représente l'autre dans sa différence. »¹

Selon Lahire², l'individu est pluriel, il a plusieurs « cultures », c'est-à-dire qu'il s'identifie ou s'estime attaché à différents groupes ou sous-groupes pour constituer sa propre identité. Par un revers de l'identification empathique, le rejet de la personne peut aussi parfois être assimilé au rejet de ces groupes.

Par là et parce que la surcharge cognitive guette le sujet qui voudrait, à tout instant, prendre en compte toute la complexité de la situation, il arrive que « les » cultures du sujet soient assimilées à « la » culture d'appartenance de celui-ci. Soit les caractéristiques-stéréotypes sont attribuées à cette culture comme explication du comportement, parce que c'est une branche à laquelle on peut se raccrocher. Soit, dans le sens contraire, le comportement individuel observé sert à caractériser la culture d'une société entière, ce qui contribue sans doute à donner naissance aux stéréotypes culturels.

Cependant, tout comme le conflit, le stéréotypage est d'abord personnel. Et, outre le fait qu'il peut être perçu comme une protection, il constitue surtout un point de repère par rapport auquel le sujet, au cours de l'interaction, sera libre de mesurer et de prendre en compte les écarts possibles.

Ce jeu d'attraction et de rejet des valeurs se fait à travers l'orientation du discours parce qu'orienter un discours c'est attribuer et actualiser certains sens et certaines valeurs à/pour un certain objet. Pendant l'interaction, la co-construction de ces valeurs se joue grâce à la langue, en tant qu'objet de transition entre intérieur et extérieur du sujet, entre vie psychique et environnement.

¹ *Ibid.*, p 16.

² Bernard Lahire, *L'homme pluriel*, Paris, Armand Colin, 2005.

Or ce qui permet de comprendre cette interaction intérieur-extérieur sur la flèche du temps, c'est la dimension dialogique constitutive du langage. C'est pourquoi nous pensons que la liberté du sujet parlant est liée à sa capacité de prendre conscience et de maîtriser cette dimension dialogique interdiscursive (réponse au passé) et interlocutive (anticipation du futur).

8.2 La compétence dialogique

Dans les années 1930, le cercle de Bakhtine met en avant le fait que le dialogue est la forme première du langage. Selon la définition de Bres, le dialogisme est :

« [la] capacité de l'énoncé à faire entendre, outre la voix de l'énonciateur, une (ou plusieurs) autre(s) voix qui le feuilletent énonciativement. »¹

En se constituant, les discours rencontrent inmanquablement d'autres discours auxquels ils répondent. La distinction entre le dialogal et le dialogique en découle. Le dialogal désigne un *dialogue* qui se présente sous sa forme externe, traditionnelle. Le dialogique en révèle la forme interne, ou la présence interne d'un dialogue à l'intérieur d'un seul énoncé², correspondant à un tour de parole.

Bakhtine reproche aux théories saussuriennes de ne considérer l'acte d'énonciation que comme un acte individuel, unilatéral et, ainsi, d'ignorer que :

« [le mot] est déterminé tout autant par le fait qu'il procède de quelqu'un que par le fait qu'il est dirigé vers quelqu'un. Il constitue justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur. »³

C'est-à-dire que, d'une part, le locuteur, en réalisant un énoncé, rencontre inmanquablement d'autres discours tenus antérieurement, c'est le dialogisme interdiscursif ; et, d'autre part, il anticipe des énoncés ultérieurs, en tant que réponses possibles de destinataires réels ou virtuels, c'est le dialogisme interlocutif.

¹ Jacques Bres, « Dialogisme », in Catherine Détrie, Paul Siblot, Bertrand Verine, *Termes et concepts pour l'analyse du discours*, Paris, Honoré Champion, 2001, p 83-86.

² Notons que le terme « énoncé » chez Bakhtine est pris en un sens large, celui-ci peut prendre par exemple la forme d'un roman.

³ Mickael Bakhtine, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, 1977, p 123.

C'est sur ces points que la notion de dialogisme nous intéresse en premier lieu. Nous y reconnaissons notre souci de considérer les échanges communicatifs, sur la flèche du temps, en tant qu'interaction entre passé et futur, ce qui est cognitivement possible d'abord grâce à la mémoire et à l'imagination.

Cependant, Bakhtine tire de cette « *orientation obligée vers d'autres énoncés* »¹ des conclusions assez extrêmes, selon nous. Il s'appuie sur le principe – que nous ne rejetons pas – que...

« L'expression une fois matérialisée exerce un effet en retour sur l'activité mentale : elle se met à structurer la vie intérieure encore plus définie et encore plus stable. [...] ce n'est pas tant l'expression qui s'adapte à notre monde intérieur que notre monde intérieur qui s'adapte aux possibilités de notre expression, à ses voies et orientations possibles »²

... pour affirmer que :

« La situation sociale la plus immédiate et le milieu social plus large déterminent entièrement, et cela de l'intérieur, pour ainsi dire, la structure de l'énonciation. »³

Par là, il semble nier au sujet parlant toute intervention dans le traitement des données sociales (extérieures), et donc le priver de toute responsabilité, de toute liberté par rapport à l'acte de langage.

« En dehors de son objectivation, de sa réalisation dans un matériau déterminé (le geste, la parole, le cri), la conscience est une fiction. »⁴

Bakhtine annihile ensuite le psychisme et la conscience en les réduisant à de simples contenants passifs :

« ...seul importe pour nous le contenu du psychisme et de la conscience ; or ce contenu est totalement idéologique, étant déterminé par des facteurs **non individuels et organiques (biologiques, physiologiques) mais purement sociologiques**. Le facteur individuel-organique

¹ Jacques Bres, « 3. Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... », in Jacques Bres, *Dialogisme et polyphonie*, De Boeck Université, 2005, p 47-61, ici p 58. [En ligne : <http://www.cairn.info/dialogisme-et-polyphonie-approches-linguistiques---page-3.htm>]. Consulté le 22 janvier 2014.

² Mickael Bakhtine, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, 1977, p 130.

³ *Op.cit.*, p 124.

⁴ *Ibid.*, p 129.

n'est pas pertinent pour la compréhension des forces créatrices et vivantes essentielles du contenu de la conscience. »¹

Nous voilà totalement à l'opposé de la conception du fonctionnement de l'appareil psychique, en situation d'énonciation, que nous avons essayé de développer dans les chapitres précédents. Il paraît donc impossible que Bakhtine puisse accepter notre idée d'une « compétence » dialogique didactisable, enseignable et perfectible, comme nous souhaitons le faire ; car, pour cela, il faut accepter le fait que le contenu puisse être non seulement saisi mais aussi traité par la conscience.

Pourtant, nous sommes en accord avec l'idée de départ que :

« Le signe idéologique est vivant du fait de sa réalisation dans le psychisme et, réciproquement, la réalisation psychique vit de l'apport idéologique. L'activité psychique est un passage de l'intérieur vers l'extérieur ; pour le signe idéologique, c'est le contraire qui se produit. [...] C'est le **social infiltré dans l'organisme de l'individu**. »²

Mais nous n'en concluons pas que :

« Le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu. »³

Pour nous, s'il y a quelque chose de « nerveux », c'est le système nerveux et, il y en a autant que de sujets. Et, s'il y a « centre », il se situe dans la relation dynamique entre les déterminismes sociaux et les systèmes nerveux, et il y en a autant que de relations en cours. Les déterminismes, en tant que « *social infiltré dans l'organisme de l'individu* », sont bien gérés biologiquement, physiologiquement, par l'appareil « cognition-émotion » que nous avons décrit, avant d'être extériorisés et de devenir déterminismes à nouveau.

Or, Bakhtine semble accepter la contradiction d'une activité passive, que nous rejetons. Observons le passage suivant :

« L'activité mentale – **le contenu à exprimer et son objectivation externe** – sont créés, on l'a vu, à partir d'un seul et même matériau, puisqu'il n'existe pas d'activité mentale sans expression sémiotique. Par conséquent, il faut éliminer d'emblée le principe d'une distinction qualitative entre **le contenu intérieur et l'expression extérieure**. Qui plus est, le centre organisateur et formateur ne se situe pas à l'intérieur, c'est-à-dire dans le code des signes intérieurs, mais bien à

¹ *Ibid.*, p 131. Mis en gras par nous

² *Ibid.*, p 65. Mis en gras par nous.

³ *Ibid.*, p 134.

l'extérieur. Ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation. »¹

Comme Bakhtine, nous considérons le langage comme un « *territoire commun du locuteur et de l'interlocuteur* » ou comme un « *pont jeté entre moi et les autres* »². C'est le sens que nous avons donné à la langue comme objet transitionnel.

Mais dans la première phrase de cet extrait, l'activité (qui évoque un mouvement, une transformation) est définie comme étant à la fois le contenu « qui entre » et le contenu « qui sort », déjà objectivé (c'est-à-dire deux états). On peut légitimement se poser la question de savoir ce qui se passe entre les deux. S'il y a objectivation, comment ce contenu est objectivé ? Il semblerait alors que ce processus soit l'expression. Pourtant, l'expression non plus n'est pas définie comme un mouvement mais comme :

« toute chose qui, s'étant formée et déterminée d'une façon ou d'une autre dans le psychisme de l'individu, s'extériorise objectivement pour autrui à l'aide de l'un ou de l'autre code de signes extérieurs. »³

En outre, Bakhtine affirme qu'il n'y a pas de transformation qualitative entre l'entrée et la sortie, autant dire qu'il n'y a pas action ; et il réaffirme que le « centre » actif est à l'extérieur et pas à l'intérieur, autant dire qu'il n'y a pas d'activité mentale.

Or, nous pensons :

- qu'il y a bien activité mentale, c'est-à-dire traitement cognitif-émotif de données venant de l'extérieur objectif inaccessible ;
- que, donc, il y a transformation du contenu qui entre, et que cette transformation est subjectivation et pas objectivation ;
- que le contenu ne peut en aucun cas exister à l'intérieur du sujet sous une forme objectivée ; le sujet est « *condamné* »⁴ à subjectiver, il est assailli en permanence de déterminismes qu'il doit gérer, contrôler, évaluer ; cette gestion constitue, elle-

¹ *Ibid.*, p 122-123. Mis en gras par nous.

² *Ibid.*, p 124.

³ *Ibid.*, p 121.

⁴ Voir 6.2.3 ; Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996. Voir 6.2.2 ; Michel Crozier, Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

même, un déterminisme mais c'est elle qui donne au sujet une potentialité de liberté, même partielle et illusoire ;

- que le contenu n'est objectivé qu'une fois qu'il est à l'extérieur, c'est-à-dire dans le Réel, mais ce réel est inaccessible aux sujets, il ne pourra donc être vu et traité que de manière subjective par les uns ou par les autres sujets.

Cette instabilité est peut-être le drame de la communication, qui ne peut être parfaite, mais elle est aussi la condition *sine qua non* de l'évolution du Monde Réel qui ne peut se passer d'une « zone d'incertitude »¹. Le sujet vit et fait évoluer le Monde parce qu'il essaie, sans cesse, de conserver un équilibre entre ses déterminismes qui le divisent et de regagner son unicité. Sans cette gestion, il serait entièrement déterminé, en inconscience, par une seule cause globale comme un robot est déterminé par sa programmation. Il n'aurait aucun moyen de « persévérer dans son être »².

Bien sûr et heureusement, le traitement cognitif en question n'est pas toujours conscient. Nous savons par expérience que nous n'avons pas, en permanence, en mémoire consciente, la somme de tout ce que nous avons vécu et nous savons que la plupart des actions que nous menons au quotidien, dont la plupart des actes de langage, sont automatiques et nécessitent un temps de réflexion quasi nul.

Cependant, l'existence de l'inconscient n'a jamais été prouvée scientifiquement, c'est un problème transdisciplinaire. Nous nous tiendrons à une définition de l'inconscient par défaut, en tant qu'il contient ce qui n'est pas à l'esprit du sujet mais qui peut, à tout moment resurgir à la conscience (c'est après tout ce qu'essaie de faire la psychanalyse). Nous y incluons également la mémoire émotionnelle dont nous avons parlé en 6.3.3.2, c'est-à-dire ce moment où le sujet éprouve le ressenti d'un objet (ou d'une situation) sans en avoir ni la perception ni la représentation.

En outre, d'une part, quasi nul ne signifie pas nul, si proche de zéro que puisse être le temps de réflexion qui conduit à la réalisation de l'acte de langage. Nous pensons que ce temps ne peut pas être nul. D'autre part, nous pensons que ce qui est inconscient peut devenir conscient, que ce soit volontairement ou accidentellement. En effet, il y a des situations où ce temps apparaît plus clairement à la conscience, par exemple lors des

¹ Voir 6.2.2 ; Michel Crozier, Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

² Voir 6.3.3.5 ; Baruch Spinoza, *L'Éthique*, III, Prop. VI, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954.

« ratages »¹ qu'il faut bien corriger, plus généralement, lors de ce qu'Authier-Revuz appelle la « *non-coïncidence du dire* »², lors de situations dont l'enjeu est grand comme par exemple un entretien d'embauche ou alors, au début de l'apprentissage d'une langue étrangère où chaque mot semble nécessiter son lot de réflexion et d'ajustement.

Nous avons rapproché notre temps réflexif de ce que Guillaume appelle le « *temps opératif* » et de ce que Lafont appelle le temps de l'*à-dire*. Mais notre conception semble plus large car elle tient compte d'opérations cognitives qui règlent les représentations bien avant leur verbalisation et elle considère un inconscient moins inaccessible. Notre espace-temps n'admet pas de temps sans mouvement ; cacher ce temps opératif dans l'inconscient sous prétexte qu'on ne sait pas expliquer ce qui s'y passe, et ne pas s'en préoccuper, revient à attribuer à cet inconscient le pouvoir magique de tirer les ficelles dans l'ombre du sujet. Ainsi, par conséquent, on nie le sujet ainsi que sa liberté et sa responsabilité devant l'acte de langage. Autrement dit, nous souhaitons donner plus d'importance à la « *praxis de linguistique* »³. Cette notion, qui selon Lafont désigne le moment où la praxis linguistique se regarde fonctionner en conscience, nous apparaît essentielle en didactique des langues. Mais elle doit concerner bien plus que la fonction métalinguistique aux niveaux lexical et syntaxique pour atteindre un niveau métacommunicatif global.

Pour autant, reconnaître et prendre en compte une certaine liberté ne revient pas à considérer le sujet en tant que « *maître de sa parole comme de l'univers* »⁴ comme Bres le reproche à Ducrot dans une critique de sa polyphonie. Car cette liberté est illusoire et partielle dans la mesure où, quel que soit le chemin frayé à travers les déterminismes, ces derniers n'en restent pas moins des déterminismes.

Quel que soit l'enjeu de l'action (ou de l'acte de langage réalisé), « *persévérer dans son être* » implique fondamentalement (pour tout sujet sain hors pathologie) d'éviter autant

¹ Voir 6.4.6 ; Jeanne-Marie Barbéris, Bruno Maurer, « Sur le 'ratage' en discours oral », *L'information grammaticale*, 77, 1998, p 43-47.

² Jacqueline Authier Revuz, *Ces mots qui ne vont pas de soi*, Limoges, Lambert-Lucas, 2012.

³ Voir sur ce point : Robert Lafont, *Le travail et la langue*, Paris, Flammarion, 1978, p 59, 106-112 ; Robert Lafont, *Il y a quelqu'un : la parole et le corps*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2007, p 149-163.

⁴ Jacques Bres, « 3. Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... », in Jacques Bres, *Dialogisme et polyphonie*, De Boeck Université, 2005, p 47-61, ici p 58. [En ligne : <http://www.cairn.info/dialogisme-et-polyphonie-approches-linguistiques---page-3.htm>]. Consulté le 22 janvier 2014.

que possible les passions tristes et de rechercher les passions joyeuses. Autrement dit, même si le sujet humain est un être fondamentalement social, qui ne peut jamais être, on l'a vu, totalement libre, il est soumis à une certaine recherche égocentrique d'un bien-être ou d'un mieux-être individuel. Et pour cela, il lui arrive d'avoir plusieurs choix, plusieurs voies (plusieurs voix) possibles parmi lesquels il doit choisir.

Nous affirmons avec Bres que « ... *l'intention de parole du locuteur ne peut se réaliser qu'en interaction avec les autres discours* » et sans doute que « *le sujet est parlé tout autant qu'il parle* »¹. Nous acceptons aussi que, parfois :

« Au-delà des voix que le locuteur met en scène, il y a celles qu'il rencontre **sans le vouloir, sans le savoir** ; celles qui traversent son discours à son corps défendant ; celles dont il ignore d'autant plus qu'elles habitent sa parole qu'elles ont pour lui la transparence et la familiarité de l'évidence. »²

Mais, nous considérons que les traces de dialogisme dans les discours peuvent être à la fois des marques d'une « *orientation obligée* » vers les discours de l'autre et des résultats d'opérations, de techniques ou de stratégies énonciatives qui peuvent être maîtrisées, quand elles remontent en conscience, si le sujet en a le temps et la compétence. Nous affirmons que cette prise de conscience peut se faire par la volonté du sujet et que les situations d'apprentissage, en classe de langue, par exemple, sont les lieux et moments privilégiés pour s'y entraîner. Le sujet peut donc apprendre à maîtriser la dimension dialogique de son discours **en le voulant et en le sachant**. Une fois sur le terrain de la conscience, il peut reprendre les voix qu'il rencontre plus ou moins en charge, il peut en tenir compte d'une certaine manière et pas d'une autre.

Pour faire écho aux discours autres, tout en travaillant à atteindre ses buts communicatifs, le sujet a besoin de connaître et de reconnaître, au niveau micro, les marques de dialogisme et savoir en prévoir les conséquences au niveau macro. En cela, notre compétence dialogique a des similitudes avec la compétence sémiolinguistique définie par Charaudeau.

¹ *Op. cit.*, p 58.

² *Ibid.*, p 58-59. Mis en gras par nous.

Cet auteur propose, dans le cadre de son « *modèle communicationnel d'analyse du discours* »¹, quatre types de compétence :

- une compétence communicationnelle (ou situationnelle) : « *aptitude à reconnaître la structuration et les contraintes de la situation de communication* » comme l'identité sociale des partenaires et la nature de leurs relations ;
- une compétence sémantique : aptitude du sujet à organiser les différents types de savoirs dont il a connaissance et constituent ses références, et à les « *thématiser* »² ;
- une compétence discursive : qui règle les choix énonciatifs, narratifs, argumentatifs etc. ;
- une compétence sémiolinguistique : véritable « *mise en corps* »³ de ce qu'il appelle l'identité discursive, c'est-à-dire la capacité à choisir « *des formes en relation avec leur sens et leurs règles de combinaison* » en tenant compte des « *contraintes de la langue, et en relation avec les contraintes du cadre situationnel et des données de l'organisation discursive.* »⁴

Selon nous, une compétence dialogique doit consister à mettre en relation ces quatre compétences, à travers la compétence sémiolinguistique. C'est-à-dire que le sujet doit tenir compte de tous les éléments déterminants pour choisir les formes linguistiques appropriées et les organiser, pour leur donner à la fois de la valeur-signification et de la valeur-sens afin d'orienter ses discours vers la transformation des éléments qu'il souhaite déterminer à son tour.

Dans la partie suivante de notre chapitre, nous allons présenter quelques unes des traces que ces formes et ces organisations laissent apparaître dans les discours. La liste n'y est

¹ Patrick Charaudeau, « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », in Patrick Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 15-28, ici p 26.

² Patrick Charaudeau, « Tiers, où es-tu ? À propos du tiers du discours », in Patrick Charaudeau, Rosa Montes, (dir.), *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours*, Paris, L'Harmattan, 2004, p19-41.

³ Patrick Charaudeau, « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », in Patrick Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 15-28, ici p 26.

⁴ *Op. cit.*, p 26.

pas exhaustive, nous avons choisi celles qui nous paraissent importantes parce que nous les avons rencontrées souvent lors de l'analyse de notre corpus.

Nous les présenterons selon la perspective qui nous intéresse. D'une part, nous resterons dans le domaine de l'interaction écrite puisque c'est le mode utilisé lors de nos projets d'échange sur le terrain. D'autre part, nous ne parlerons pas d'interculturalité puisque nous avons établi qu'elle n'était qu'un dérivé indirect de la relation interpersonnelle. C'est donc sur ce plan que nous nous focaliserons.

Dans une perspective didactique, ces marques, qui sont habituellement inférées par l'analyse de discours construits, nous apparaissent comme des résultats à obtenir par stratégies et anticipations lors de la production, onomasiologiquement. Cependant, au regard du lien intrinsèque que nous avons défini entre production et réception, l'apprenant devra aussi être lui-même analyste et déconstruire les stratégies de son interlocuteur, sémasiologiquement.

Dans les discours qui se rencontrent, des représentations, ayant une dimension axiologique, se croisent. La rencontre de ces valeurs subjectives crée des tensions qui dépendent des marques et de la façon dont le sujet les organise. Si le sujet veut maîtriser l'impact de ces tensions sur la relation interpersonnelle dans les discours ultérieurs, il doit pouvoir mesurer le degré axiologique attaché aux éléments du discours antérieurs et régler en conséquence les valeurs de son discours en construction.

8.3 Quelques éléments à maîtriser pour donner linguistiquement de la valeur aux objets à travers les discours

8.3.1 La prise en charge de la subjectivité

Si nous insistons sur la conscience – et la liberté qu'elle permet – c'est qu'elle apparaît comme une condition nécessaire pour parler pertinemment de subjectivité. Et en termes de traces de subjectivité, le point de départ est, selon nous, la prise en charge de l'énonciation.

La question de la prise en charge de la responsabilité de l'énonciation mériterait, selon nous, d'être théorisée¹ pour elle-même afin de bien distinguer son rôle dans des phénomènes aussi divers que le discours rapporté, la concession, le point de vue, les modalités, la polyphonie, la médiativité, la disjonction, la modalisation autonymique, les implicatures etc.

On doit à Benveniste d'avoir ancré la subjectivité au fondement du langage en tant que « *capacité du locuteur à se poser comme 'sujet'* »² affirmant qu'une « *langue sans expression du sujet ne se conçoit pas* »³. C'est à partir de cette idée qu'il dégage les marqueurs de la deixis qui permettent d'identifier les lieux et les temps, en référence aux personnes de la situation d'énonciation, ainsi que ces personnes entre elles.

La catégorie des déictiques⁴ comprend les indices de personnes (pronoms, déterminants), les désinences verbales, les démonstratifs, certains adverbes, prépositions, adjectifs ou locutions (« à gauche »), les verbes de mouvement et certains substantifs (les appellatifs de parenté).

Kerbrat-Orecchioni en donne la définition suivante, les déictiques sont :

« ... les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir

le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé,

la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire. »⁵

Mais, nous souhaitons préciser que, selon nous, les déictiques ne disent rien du rôle des actants de l'énoncé dans le procès d'énonciation. Ils ne permettent que leur localisation, l'identification de « qui » va avoir un rôle dans le procès, ils renseignent aussi sur le

¹ Voir à ce sujet : Patrick Dendale, Danielle Coltier, (éds.), *La prise en charge énonciative. Études théoriques et empiriques*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 2011.

² Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, p 259.

³ *Op. cit.*, p 261.

⁴ Cette notion a d'abord été introduite sous le nom de « shifters » ou « embrayeurs » par Jespersen en 1923 et reprise par Jakobson en 1956 : Otto Jespersen, *La philosophie de la grammaire*, Paris, Gallimard, 1992 ; Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale, TI*, Chapitre 9, Paris, Les Éditions de Minuit, 2003.

⁵ Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980, p 36.

« où » et le « quand », mais ils ne disent encore pas grand-chose du « comment »¹. En cela, le rôle déictique d'un marqueur (par exemple, un pronom personnel) fait partie d'un seul versant de la subjectivité, celui qui est matériel, qui concerne le monde physique, spatio-temporel.

En tant que point d'ancrage de l'énonciation, ils sont le point d'ancrage de la subjectivité. Benveniste l'a dit, nous l'avons vu, il n'y a pas de langage sans subjectivité. Kerbrat-Orecchioni l'affirme aussi :

« Il va de soi que toute unité lexicale est, en un sens, subjective, puisque les 'mots' de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des 'choses'. Contre l'illusion 'isomorphiste' et 'décalcomaniaque' (il existerait, antérieurement au langage, un monde tout découpé en objets distincts, l'activité dénominative consistant simplement à coller des étiquettes significantes sur ces objets préexistants), la linguistique répète et démontre qu'en aucune manière les productions discursives qu'autorisent les langues ne sauraient fournir un quelconque 'analogon' de la réalité, **puisqu'elles découpent** à leur manière l'univers référentiel, **imposent** une 'forme' particulière à la 'substance' du contenu, **organisent** le monde, par 'abstraction généralisante', en classe de dénotés, sur la base d'axes sémantiques partiellement arbitraires, **et qu'elles programment ainsi de façon contraignante les comportements prescriptifs et descriptifs de la communauté parlante** : [...] (B. Lee Whorf). En ce sens, tous **les mots de la langue** fonctionnent, pour reprendre la terminologie de Robert Lafont (1976, pp. 98-99), comme des 'praxèmes', c'est-à-dire qu'ils connotent, à des degrés divers ('pierre', 'bœuf', 'roi', 'âme' ne sont pas au même titre, même s'ils le sont tous, culturalisés) les différentes 'praxis' (technologique, socio-culturelle) **caractéristiques de la société qui les manipule**, et qu'ils charrient toutes sortes de jugements interprétatifs 'subjectifs' inscrits dans l'inconscient linguistique de la communauté. »²

Cependant, il est une chose d'affirmer la subjectivité du langage contre l'illusion isomorphiste de la réalité dénoncée par Whorf. Il en est une autre de laisser entendre que la langue « découpe », « impose », « organise » et « programme » des comportements attribués à une « communauté parlante ». Selon nous, il ne faut pas oublier d'apporter deux « nuances ».

D'abord, la « communauté parlante » (ou la « société ») dont parle Kerbrat-Orecchioni est composée de membres qui sont des sujets ; ce sont eux, et pas une « communauté » abstraite, qui « manipulent » les « mots de la langue », par un traitement cognitif dans un

¹ Notons que les anaphoriques finissent toujours par être reliés à un déictique.

² Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980, p 70. Mis en gras par nous.

réseau complexe de relations interindividuelles. C'est ainsi que, selon nous, naît la coloration culturelle d'un groupe social que les membres vont renvoyer en langue. Le sens en langue, tout comme la praxis, ne s'est pas autodéterminé transcendentement. Ce sont ces mêmes membres qui essaient de le fixer, dans leurs dictionnaires et leurs manuels, au moins pour un temps, par rapport aux normes préexistantes et aux évolutions sociolinguistiques récentes résultant de la praxis. Nous retrouvons ici la boucle décrite dans notre schéma n°1¹ au chapitre 5. Autrement dit, la langue est déterminée par ceux-là même qu'elle va déterminer, du moins en partie, c'est-à-dire pas complètement et pas complètement en inconscience.

En effet, la boucle continue, elle ne s'arrête jamais. La langue, en tant qu'objet du Réel inaccessible, est réutilisée, traitée cognitivement par tous les individus en interaction ; elle n'est pas « ré-éjectée » telle quelle, déterminant totalement les comportements. C'est en cela, selon nous, que le langage n'est que subjectivité.

Et si le langage n'est que subjectivité, alors la moindre référenciation est déjà une modalisation, si proche soit-elle du degré zéro. Cette idée participe d'une conception large de la modalisation, comme celle de Dubois qui la confond presque avec l'énonciation, si ce n'est sous deux angles de vue différents :

« L'énonciation est définie comme l'attitude du sujet parlant en face de son énoncé, celui-ci faisant partie du monde des objets. »²

« [La modalisation] définit la marque que le sujet ne cesse de donner à son énoncé. Identifiée au procès de l'énonciation, elle repose sur l'idée de continu, mais les modalisateurs sont des unités discrètes retrouvées dans les énoncés. »³

Pour dire « comment » il modalise, le sujet peut jouer sur un mode du plus explicite au plus implicite. Ce qui nous amène à différencier :

- une modalisation explicite : quand une valeur axiologique est déjà comprise dans les sèmes (subjectivèmes, modalisateurs, ponctuation, registres...);

¹ Annexe I, p 6.

² Jean Dubois, « Énoncé et énonciation », *Langages*, n°13, 1969, p 100-110, ici p 104.

³ *Op. cit.*, p 105.

- une modalisation implicite : quand la valeur axiologique est cotextuelle, qu'elle dépend d'une organisation textuelle tenant compte des éléments du niveau précédent (présupposés, figures...);
- une modalisation implicite : quand la valeur axiologique est contextuelle (topoi, actes de langage indirects, sous-entendus, subjectivèmes non-axiologiques et adjectifs objectifs...).

Les trois niveaux sont liés, ils peuvent intervenir simultanément et ils peuvent s'influencer l'un l'autre pour donner une plus grande intensité. Car, selon nous, c'est bien une tension qui traduit le rapport entre le sujets parlants et son interlocuteur, tension qui découle de la rencontre de leurs désirs.

« Le texte est médiateur de ce désir. Cela revient à poser que le discours n'est qu'une tentative de saisie de l'autre ou du monde. Là encore, le repère se fait par des unités discrètes du discours, celles qui traduisent le mieux cette tension. »¹

Cette prise en charge de la subjectivité peut donc s'exprimer en discours de manière très complexe, faisant de l'intersubjectivité « *une tension, une circulation, une disjonction entre plusieurs traits linguistiques, discursifs et culturels* »², comme nous l'avons vu avec Prieur dans l'introduction du chapitre 3. Le sujet parlant dispose de toute une panoplie d'éléments et d'outils linguistiques dont il serait impossible de faire une liste exhaustive. Nous en présenterons ici quelques-uns.

8.3.2 Les subjectivèmes

Dans *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Kerbrat-Orecchioni, tente de faire un inventaire des lieux de la subjectivité :

« ... faute de pouvoir étudier directement l'acte de production, nous chercherons à identifier et décrire les traces de l'acte dans le produit, c'est-à-dire les lieux d'inscription dans la trame énonciative des différents constituants du cadre énonciatif »³

¹ *Ibid.*, p 106.

² Jean-Marie Prieur, « Contact de langues et positions subjectives », *Langage et société*, n°116, juin 2006, p 111-118, ici p 112.

³ Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980, p 30.

Estimant que ces « lieux d'inscription » sont porteurs de traits sémantiques spécifiques appelés « énonciatèmes »¹, elle présente ce qu'elle appelle les subjectivèmes comme :

« [les] seules unités 'subjectives' (qui constituent un sous ensemble des unités 'énonciatives') porteuses d'un 'subjectivème' (cas particulier d'énonciatème). »²

Ces traits peuvent se retrouver dans certains substantifs, des adjectifs, des verbes et des adverbes dits subjectifs. Nous évoquerons d'abord les adjectifs, elle définit :

- les adjectifs affectifs qui concernent directement « une réaction émotionnelle du sujet parlant »³ face à l'objet auquel il est appliqué (poignant, drôle, pathétique) ;
- les adjectifs évaluatifs axiologiques qui « portent sur l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent un jugement de valeur, positif ou négatif »⁴ (bon, beau, bien) ;
- les adjectifs évaluatifs non-axiologiques (grand, loin, chaud) ;

« Cette classe comprend tous les adjectifs qui, sans énoncer de jugement de valeur, ni d'engagement affectif du locuteur (du moins au regard de leur stricte définition lexicale : **en contexte, ils peuvent bien entendu se colorer affectivement ou axiologiquement**), impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent ».⁵

Par opposition, elle évoque les adjectifs objectifs qu'elle ne développe pas et dont elle donne seulement quelques exemples : « célibataire/marié », « adjectifs de couleur », « mâle/femelle »⁶.

Elle classe donc les traits sémantiques en trois catégories selon qu'ils sont affectifs, évaluatifs axiologiques (de type bon/mauvais) ou évaluatifs modalisateurs (de type vrai/faux).

Le travail minutieux et précis de Kerbrat-Orecchioni est bien trop complexe pour être résumé et analysé ici sans le déprécier. Cependant, nous préciserons que, dans les analyses de notre corpus, nous n'avons pas utilisé la notion de subjectivème comme elle

¹ *Op. cit.*, p 30.

² *Ibid.*, p 32.

³ *Ibid.*, p 84.

⁴ *Ibid.*, p 91.

⁵ *Ibid.*, p 85-86. Mis en gras par nous.

⁶ *Ibid.*, p 84.

l'a définie. La principale raison à cela est que nous ne souhaitons pas, comme elle, considérer l'axiologique comme une sous-catégorie. D'abord, pour nous, au contraire, les affectifs et les évaluatifs modalisateurs font partie de l'axiologique ; nous utilisons ce terme comme générique. Ensuite, selon nous, il n'existe pas d'adjectifs objectifs, ni de « non-axiologiques » du fait même, expliqué par Kerbrat-Orecchioni citée ci-dessus, qu'« *en contexte, ils peuvent bien entendu se colorer affectivement ou axiologiquement* ». Ils le sont sans doute en langue, mais en discours, il n'y a pas de « hors-contexte ».

En outre, pour nous qui nions la possibilité même de l'objectivité, les modalisateurs vrai/faux découlent toujours d'une évaluation axiologique de type bon/mauvais et sont, de toute façon, liés d'une manière ou d'une autre à l'affectivité du sujet, soit à son désir (au sens de la psychanalyse lacanienne).

Nous nous contenterons donc ici de cette description simplifiée du travail de Kerbrat-Orecchioni et de ces explications qui justifient notre utilisation très libre et très élargie de sa notion de subjectivème. C'est-à-dire que, dans notre corpus, nous avons pu considérer comme axiologiques, des adjectifs qu'elle range dans la catégorie des « non-axiologiques » et même des adjectifs qu'elle range dans les « objectifs », à partir du moment où ils le sont devenus, par force, par contagion cotextuelle ou contextuelle.

De même, dans nos analyses, nous avons considéré les substantifs comme subjectivèmes, simplement comme résultant de choix sur l'axe paradigmatique ; notamment en fonction du registre de langue (voir plus loin) auquel ils appartiennent ; sans faire de distinction entre leurs connotations stylistiques (« bagnole » pour « voiture ») ou leurs connotations axiologiques plus intrinsèquement sémantiques (« tacot » pour « voiture » qui porte les sèmes de la mauvaise qualité). Nous avons considéré comme subjectivèmes les verbes de sentiments, de louange ou de blâme, de perception, d'opinion ou de jugement. Et parmi les adverbes, qu'ils modalisent l'énoncé ou l'énonciation, ceux qui impliquent un jugement de vérité et/ou qui traduisent un degré d'adhésion du sujet au contenu.

Voici quelques exemples tirés de notre corpus :

- [aime] par JEJA2F :

« j'aime beaucoup manger et cuisiner !!! »¹

¹ Voir annexe III, « JEJA2F La cuisine française spécialités », p 15 (p 15) et analyse en 3.3.1.

- [Malheureusement] par HAJA8F :
« Malheureusement, je suis un peu petite »¹
- [désastre] par Mart :
« je suis un désastre par Mart »²
- [calme] par HAJA8F, considéré contextuellement et cotextuellement comme axiologique négatif :
« C'est une ville calme.Trop calme même! »³

8.3.3 Ponctuation et marques typographiques

Par l'analyse de discussions en ligne sur des forums, Marcoccia, Gauducheu et Atifi étudient les traces de l'émotion dans les discours. Ils partent de l'hypothèse selon laquelle le manque d'information non-verbale en situation de Communication Médinée par Ordinateur (CMO) gênerait la « *dimension émotionnelle des échanges* »⁴ et pousserait les utilisateurs à chercher des moyens pour pallier le manque de contact direct des situations orales en face-à-face : les traits d'oralité. Ceci les amène, à répertorier et analyser des procédés graphiques et typographiques tels que :

- les smileys⁵ ; ils peuvent avoir une fonction métalinguistique, métadiscursive ou simplement phatique ; ils peuvent être redondants, apporter une information absente ou lever une ambiguïté ; ils expriment le plus souvent la joie, la tristesse, la colère, la surprise ou comme ici la connivence :

¹ Voir annexe III, « HAJA8F Les mangas », p 60 (p 60) et analyse en 3.3.6.

² Voir annexe III, « JEJA2F La cuisine française spécialités », p 15 (p 15) et analyse en 3.3.1.

³ Voir annexe III, « HAJA8F Les mangas », p 60 (p 60) et analyse en 3.3.6.

⁴ Michel Marcoccia, Nadia Gauducheu, Hassan Atifi, « Les manifestations des émotions dans les forums de discussions », Journée d'étude « Emotions et interactions en ligne », ENS LSH, 17 mars 2005. [En ligne : http://gedomia.ens-lsh.fr/simclient/integration/MMPUB/consultation/fiche/view.asp?instance=MMPUB&leid=L_CYC_P1&type=search&sid=AAE6559DA_5B26_4959_9583_498DC13E0060&eid=CYCLES_43&mn=2_6&geid=D_CYC_P1&trvtout=&vaddon=cycles.xml&from=ENSVIEW%7CENSLIST&eid=ELEMENTS_53&geid=D_ELE_P1&vaddon=elements.xml]. Consulté le 14 novembre 2012.

⁵ Michel Marcoccia, Nadia Gauducheu, « L'analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques », Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne, n°10, juillet 2007. [En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_10/gp110_03marcoccia.pdf]. Consulté le 25 septembre 2014.

« *Marm*, je te met les paroles dans le prochain article. :) »¹

- la ponctuation expressive ; les points d'exclamation, les points d'interrogation et les points de suspension (qui sont souvent plus de trois dans notre corpus) :

« je n'aime pas le vin !!!!! est-ce que tu l'aime boire ??? march »²

- les lettres capitales³ :

« Du pain avec de la confiture, du beurre ou du NUTELLA (miam, miam ^^) »⁴

- les étirements graphiques ou répétition d'une même lettre ou d'un même signe de ponctuation :

« BISOUUUUUS ! »⁵

Comme on peut le voir dans ces exemples, ces procédés peuvent se superposer et être accompagnés de l'utilisation de guillemets, de police en couleur, par une mise en gras, en italique ou en souligné. Ils permettent d'insister sur certains lexèmes ou certains énoncés en y apportant des précisions sur le degré émotionnel qui les accompagne.

Dans un but didactique d'amélioration de la maîtrise du langage par les sujets parlants, ces moyens d'expression deviennent des stratégies. L'apprenant doit les conscientiser pour être capable de les comprendre puis de les réutiliser volontairement à bon escient, selon sa manière de déterminer si le fait d'aimer le vin mérite un, cinq ou dix-huit points d'exclamation !!!

8.3.4 Les registres de langue

En sociolinguistique, Fergusson⁶ a défini les registres comme des sous-systèmes d'usages lexicaux et syntaxiques que l'on applique généralement à des situations sociales particulières, comme, par exemple, le langage enfantin. Ils sont aussi très souvent compris

¹ Voir Annexe III, « MAJA3F Jacques Brel », p 25 (p 28).

² Voir Annexe III, « BRJA4FF Le vin », p 34 (p 36).

³ Nous avons également repéré l'utilisation de capitales à l'intérieur de certains lexèmes, par des collégiens, lors d'une enquête sociolinguistique menée en 2011-2012, voir : Martine Dreyfus, Virginie Polge-Loï, « L'étude de la variation du français dans les pratiques ordinaires et scolaires de communication des collégiens ».

⁴ Voir Annexe III, « MAJA9F La cuisine française », p 67 (p 69).

⁵ Voir Annexe III, « MAJA9F La cuisine française », p 67 (p 69).

⁶ Charles A. Fergusson, « Simplified registers and linguistic theory », in Loraine Obler, Lise Menn, (éds), *Exceptional language and linguistics*, New-York, Academic Press, 1956, p49-66.

en terme d'écart, plus ou moins acceptable par la communauté linguistique, par rapport à la norme prescrite institutionnellement ; cet écart donne les différences faites généralement entre le langage courant, familier, grossier ou soutenu.

Dans les deux cas, en pratique, il s'agit pour le locuteur d'adapter (ou de ne pas adapter) sa « manière de parler » à la situation de communication.

La délimitation des registres est évidemment impossible puisqu'ils peuvent varier à la fois selon les époques et selon les groupes socioculturels. Et ils peuvent varier aussi selon la perception que s'en font les interactants individuellement, en termes de valeur axiologique. Selon nous, ce sont justement ces différences d'interprétation qui, en créant (ou pas) des tensions au sein de la relation interpersonnelle, participent à la co-construction du sens durant l'interaction.

Le locuteur peut, s'il a une maîtrise suffisante de la langue, incluant une connaissance des effets possibles sur ses interlocuteurs, jouer de ces tensions pour orienter son discours et par là, la suite de l'interaction.

Par exemple, dans cet extrait tiré de notre corpus, Maro fait des reproches par rapport à certains propos d'ALJA6F :

« Je dirais que tu es en train d'utiliser des mots que tu as entendu grace aux **conries** des gens »¹

Maro, lycéen italien, a une connaissance suffisante du français pour savoir que [conries] peut être équivalent à « bêtises » sur l'axe paradigmatique. Mais il sait aussi que [conries] est le mot le plus approprié pour traduire sa colère. Il rend ainsi la différence entre la valeur qu'il accorde à ce que représentent les énoncés en question et la valeur qu'il croit qu'ALJA6F leur attribue. Et il espère sans doute que ce dernier en prendra acte dans sa réponse.

8.3.5 Les figures du discours

Les figures du discours (ou de style, ou de rhétorique) sont souvent définies comme des usages de la langue qui doivent leur expressivité à l'écart qu'ils représentent par rapport à un usage normé. Elles sont donc, comme le choix de progression thématique qui concerne

¹ Voir annexe III, « ALJA6F Les stéréotypes », p 45 (p 52) et analyse en 3.1.2. Mis en gras par nous.

un niveau plus macro, une façon de valoriser un objet plutôt qu'un autre par une présentation stylistique singulière.

Nous pensons, comme Détrie, que les figures sont un processus d'« *appropriation linguistique de l'univers sensible* » et rendent compte des phénomènes de « *construction interactive du sens* »¹ qui ont lieu au sein des représentations cognitives. C'est-à-dire, qu'en tant que constructions formelles en écart avec l'usage courant, elles obligent à une interprétation qui tient compte des rapports entre la forme et les contextes, ou entre la forme et la sonorité de la langue. Elles forcent à l'analogie faisant appel à l'expérience vécue et ressentie de l'interlocuteur. Elles participent de fait, selon nous, à la production du sens axiologique tel que nous l'avons défini et influent donc sur l'orientation de la co-construction de l'interaction à travers la relation interpersonnelle.

En voici quelques unes que nous avons classées surtout à partir de l'œuvre de Fontanier². Une liste plus exhaustive, où elles sont accompagnées de leurs définitions, a été placée en annexe³ :

- les figures de la répétition : période, inclusion, antépiphore, parastase, expolition, épanalepse, métabole, leitmotiv, épanorthose, régression, épizeuxie, réduplication, polyptote, anaphore, anadiplose, chiasme, tautologie... ;
- les tropes qui peuvent être des figures de l'analogie comme la comparaison, la métaphore, l'image, le cliché, l'allégorie ou la parabole, des figures de substitution comme la métonymie, la synecdoque ou la périphrase, des figures de pensée comme la précaution oratoire, la concession, l'allusion, la paradoxe, la dépréciation, l'ironie, le sarcasme ou des figures de mise en valeur comme la litote, l'hyperbole, le suspens, la parenthèse ou la subjection... ;
- les figures de construction : dissymétrie, anacoluthie, anantapodoton, énumération, dénombrement, gradation, parallélisme, hystéro-protéron, antithèse, oxymore, antimétabole, chiasme, inversion, anastrophe, prolepse, hendiadyn, hypallage... ;
- les figures sonores : gémiation, paronomase, onomatopée, allitération, rime...

¹ Catherine Détrie, « Sens figuré et figuration du monde », *Cahiers de praxématique*, n° 35, 2000, p. 3.

² Pierre Fontanier, *Les figures du discours*, Paris, Flammarion, 1968 ; voir aussi Henri Suhamy, *Les figures de style*, Paris, PUF, Que-sais-je n° 1889, 1981.

³ Annexe VII, p190.

- les figures elliptiques : ellipse, asyndète, zeugma...

Voici quelques exemples tirés de notre corpus :

- une allégorie par ABJA1F :

« Moi je suis arbitre et j'ai mis un rouge ya pas longtemps car un joueur a insulté son adversaire. »¹

- une épanorthose par Zak :

« moi j'aime Materazzi...je regarde tous ses matchs.. mais surtou je regarde plusieurs fois les mondiaux du 2006!!!!!! »²

- un anantapodoton par BRJA4F :

« C'est une présentation un peu ennuyante mais bon :). »³

8.3.6 Les formes stéréotypées

La définition suivante, d'Amossy, résume bien l'acception la plus courante du terme « stéréotype » :

« [...] au sens restreint du terme, le stéréotype peut se définir comme une représentation ou une image collective simplifiée et figée des êtres et des choses que nous héritons de notre culture, et qui détermine nos attitudes et nos comportements. »⁴

Il est tantôt dénoncé comme négatif, obstacle à l'intercompréhension et générateur de conflit :

« Dans la mesure où le stéréotype relève d'un processus de catégorisation et de généralisation, il simplifie et élague le réel ; il peut ainsi favoriser une vision schématique et déformée de l'autre qui entraîne des préjugés. »⁵

Mais on peut aussi y voir des côtés positifs, avec Lippmann⁶ qui explique qu'il aide à la médiatisation du rapport de l'individu au réel. Cette idée est appuyée par la perspective cognitiviste :

¹ Annexe III, « ABJA1F Le football », p 9 (p 13) et analyse en 3.1.1.

² Annexe III, « ABJA1F Le football », p 9 (p 12) et analyse en 3.1.1.

³ Voir annexe III, « BRJA4F Le vin », p 34 (p 34) et analyse en 3.3.3.

⁴ Ruth Amossy, *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin, 2006, p 121.

⁵ Ruth Amossy, Anne Herschberg-Pierrot, *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, Paris, Nathan, 1997, p 26-27.

⁶ Walter Lippmann, *Public Opinion*, New York, Pelican Books, 1922.

« Déjà, dans les années 1950, Salomon Asch s'élevait contre la tendance à ne voir dans le stéréotype que la trace d'une pensée populaire déficiente. Il lui octroyait une fonction importante dans la formation des impressions concernant les personnes et les groupes, c'est-à-dire dans le processus au gré duquel divers traits particuliers sont organisés en un ensemble cohérents. Dans ce cadre, le stéréotype est perçu comme une conceptualisation productive par sa simplification même. 'Les impressions simplifiées, écrivait-il, sont un premiers pas vers la compréhension et l'établissement de vues claires et signifiantes.' »¹

Il est donc probable que le stéréotype puisse avoir des conséquences bénéfiques comme des conséquences néfastes pour l'intercompréhension et l'entente interpersonnelle, selon la façon dont il est géré dans l'interaction. Comme Amossy, nous ne souhaitons pas perdre de vue que :

« La démarche de catégorisation et de schématisation n'exclut en rien la faculté d'individualiser. »²

L'ouvrage d'Amossy et Herschberg-Pierrot, citées plus haut, constitue une étude approfondie de la notion de « stéréotype ». Ces dernières commencent par expliquer précisément ce qui le différencie du cliché, du poncif, du lieu commun ou de l'idée reçue. Nous souhaitons ici surtout le démarquer de la représentation sociale auquel il est parfois assimilé.

Nous avons dit que, pour nous, la représentation est toujours à la fois mentale et sociale. Elle est mentale parce qu'elle existe dans le psychisme de l'individu ; elle n'est sociale que du fait de la possibilité de son intériorisation et de son extériorisation ; cette dernière la donne ainsi à penser par les autres et, en retour, à nouveau par ce même individu. Puisque le Réel objectif n'est accessible par aucun individu, pas même par les philosophes sortant de la caverne³, la représentation réelle objective ne l'est pas non plus. La représentation sociale ne peut donc pas être collective en tant que telle, elle n'est sociale qu'en tant qu'objet qui peut être reçu par plusieurs sujets. Autrement dit, c'est la réception qui est collective, pas la représentation.

Plus une représentation se retrouve diffusée par le plus grand nombre ou par des experts reconnus par eux, plus elle exerce une influence culturelle sur les membres de la société,

¹ Ruth Amossy, Anne Herschberg-Pierrot, *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, Paris, Nathan, 1997, p 48 ; Salomon Asch, *Social Psychology*, New Jersey, Prentice Hall, 1952, p 235.

² Ruth Amossy, Anne Herschberg-Pierrot, *op. cit.*, p 49 ; voir aussi les travaux de Jacques Leyens, Vincent Yzerbyt, Georges Schadrin, *Stéréotypes et cognition sociale*, Sprimont, Mardaga, 1996.

³ Voir le mythe de la caverne : Platon, *La République, Livre VII*, Paris, Belles-Lettres, 1948, p 145-149.

sous ses différentes formes subjectivées, même si celles-ci sont très similaires¹. C'est ainsi qu'elle est transmise² et qu'elle devient un stéréotype généralisé et généralisant ; en tant que représentation sociale figée dans le temps, pour un temps et reconnue comme telle. Et c'est ainsi que le stéréotype joue un rôle de repère qui règle la relation entre soi et les autres parce qu'il est un point commun d'appui argumentatif, auquel il faut répondre dialogiquement.

Dire que le stéréotype est généralisant signifie que les mêmes qualités – ou les mêmes valeurs, ou le même sens – sont attribuées à un objet ou à tous les membres d'un groupe sans jamais (re)considérer ni la réalité, ni ces éventuelles évolutions, ni ces cas particuliers.

Les locuteurs peuvent adhérer aux arguments endoxaux ainsi produits, sur lesquels s'appuient les stéréotypes, inconsciemment ou pas. En revanche, quand ils n'y adhèrent pas, nous partons du principe qu'ils en sont conscients, qu'ils s'en présentent ou non comme les auteurs.

Des conflits ou des incompréhensions peuvent se créer quand des valeurs incompatibles se rencontrent dans l'interaction et qu'au moins un des sujets perd sa face en s'identifiant personnellement à l'objet ou au groupe en question. Pour éviter le conflit, les individus peuvent choisir la fuite, notamment en mettant un terme à la conversation ou essayer de trouver un terrain d'entente en poursuivant la co-construction de l'interaction.

Selon nous, la classe de langue ne doit pas servir à évaluer, à la place des apprenants, la bonne ou la mauvaise « qualité » des stéréotypes. En revanche, lorsqu'un argument a été repéré comme endoxal, l'apprenant doit savoir déterminer comment, par qui et à quel degré de valeur il est pris en charge. Sans cela, il peut y avoir conflit. C'est ce qui se passe dans le blog d'ALJA6F, entre autre à partir de l'énoncé qui décrit les Italiens ainsi :

« °Uomini=>i vecchi con dei smoking a rigue,i giovani molto 'fashion' e abbastanza belli,poetici,mafiosi »³

¹ On retrouve donc dans la représentation la problématique du même et de l'autre, un individu est un sujet unique, pourtant, il n'est pas la même personne pour ses enfants, ses parents ou ses collègues de travail.

² Nous avons choisi « transmise » et pas « partagée » à cause d'un des sens figurés de ce verbe qui implique que celui à qui l'idée est transmise y adhère **forcément** et **volontairement** ; ce qui, à notre avis, représente deux ambiguïtés très gênantes.

³ Voir annexe III, « ALJA6F Stéréotypes », p 45 (p 50) et analyse en 3.1.2.

Traduction : « °Les hommes => les vieux avec des smokings à rayures, les jeunes très ‘fashion’ et assez beaux, poétiques, mafieux. »

ALJA6F avait précisé qu’il ne prenait pas à sa charge les valeurs négatives véhiculées par ces propos. Mais cette précision n’a pas été prise en compte par certains de ses lecteurs qui, se sentant agressés, ont répondu « sur la défensive », exprimant leur colère et obligeant l’auteur à se justifier encore.

8.4 Analyse de l’échange « Montpellier-Gênes »

A présent que nous avons une idée de la nature des éléments qui peuvent donner une valeur axiologique au discours, nous allons tenter de les étudier dans le corpus. Voici donc une analyse de la deuxième partie de notre corpus, celui des productions réalisées lors de l’échange entre Montpellier et Gênes présenté dans le deuxième chapitre.

Nous attacherons de l’importance à la subjectivité en langue, celle qui résulte par exemple du subjectivème tel que le décrit Kerbrat-Orecchioni qui a déjà une « cristallisation » affective (amour, mignon...).

Cependant, nous chercherons surtout à identifier ce qui compose cette dynamique partant d’éléments linguistiques apparemment non marqués et aboutissant à une valeur axiologique qui dépasse le domaine du sensible référentiel. C’est souvent ce qui semble se passer, par exemple, à partir d’une figure de style.

Notons que certains extraits du texte ont été mis en gras par nous, sauf si nous indiquons le contraire en note de bas de page. Les articles du blog de l’échange entre Montpellier et Gênes se trouvent en annexe IV.¹

8.4.1 Article JUMG2F « France VS Italie : cuisine, conduite et relations nord/sud »

Avant-propos

Dans l’introduction et dans la conclusion de cet article, la correspondante française JUMG2F annonce explicitement son intention communicative interpersonnelle globale :

¹ Annexe IV, p 92-187.

(1) JUMG2F « Dans cet « article » j'aimerais vous parler de ce qui m'a le plus surpris, marquée ou faite rire et je vous parlerai donc de plusieurs sujets tels que la cuisine, la conduite italienne et les rivalités Nord-Sud en espérant bien sur que cela vous intéressera et que nous pourrions échanger et en discuter ouvertement.

[...]

Voilà pour les sujets dont je voulais parler, j'espère que cela vous a intéressé et surtout apporté quelque chose, fait réagir. »

Une seule correspondante italienne fera des commentaires, il s'agit de Rab ; notons que JUMG2F ne répondra qu'au premier d'entre eux.

Les repas

Dans le corps de l'article, JUMG2F commence par une comparaison de deux de ses représentations, sous forme de synthèse de la composition des repas français et italiens, séparées en deux paragraphes. Elles sont présentées comme des habitudes générales du groupe [France] par le présent de l'indicatif et l'auteur s'inclut dans ce groupe par la deuxième personne [nous]. La « différence » qu'elle évoque est bien mise en opposition par le couple de marqueurs déictiques spatiaux [en France] et [En Italie]. Le premier lieu est renforcé par [Ici] ; pour le deuxième, c'est surtout le statut d'opposé qui est renforcé par [au contraire], puis par [tout est bien différent], [différent] étant lui-même renforcé par [bien].

(2) JUMG2F « Ici en France nous avons l'entrée, le plat dit « principal » ou « consistant » ou « de résistance » (viande ou poisson + légumes ou féculents), le fromage, le dessert et souvent le café. Nous avons donc un plat unique. »

(3) JUMG2F « En Italie au contraire, tout est bien différent : un menu courant italien comporte *l'antipasti, il primo piatto, secondo piatto con contorno, dessert e un caffè.*¹ »

L'exagération des stratégies de mise en opposition donne à l'adjectif « différent » un statut de subjectivème. C'est par lui que les tensions axiologiques intersubjectives s'expriment, comme une demande de « réaction », prévue en (1) par l'auteur.

Le lecteur pourrait alors s'attendre à de grandes différences, au moins à plusieurs ; pourtant, à bien y regarder, les ingrédients ou les plats sont sans doute les mêmes. La

¹ « ... hors-d'œuvre, l'entrée, plat principal avec accompagnement, dessert et un café ». Traduit par nous.

seule variation vraiment identifiable est le fait que les aliments sont, selon JUMG2F, consommés « mélangés » d'un côté des Alpes et pas de l'autre.

L'auteur consacre alors un paragraphe entier à une focalisation sur ce « non-mélange » des aliments, comme pour justifier l'exagération mise sur l'opposition :

(4) JUMG2F « Alors ce qui m'a faite le plus rire peut-être lors de repas en Italie est le fait qu'on ne mélange rien : cioè¹ on ne met surtout pas dans le même plat une viande et des légumes mais on mange dans une assiette notre second plat et **à côté dans un récipient à part** *il contorno*.² »

Le « non-mélange » est d'abord présenté comme ayant provoqué le rire, puis l'auteur semble juger que c'est trop fort ; ou peut-être qu'elle a pensé que le rire pouvait évoquer sémantiquement la moquerie ; elle tempère donc avec [peut-être]. Puis, elle décrit longuement le non-mélange en répétition par *métabole* : [surtout pas dans le même plat], [dans une assiette] ; et puis [à côté] et [dans un récipient à part] qui sont mis en gras.

Pour finir, JUMG2F passe aux choses sérieuses, l'isolement de l'annonce [Ensuite viennent les pâtes] en sonne le glas, en prévention, comme une précaution oratoire : elle s'attaque au symbole du pays d'appartenance de ses lecteurs : les pâtes.

(5) JUMG2F « Ensuite viennent les pâtes :

en France on mange des pâtes en accompagnement d'une viande par exemple et *non è una pasta dura*³. On rajoute le plus souvent une noisette de beurre ou huile (selon si on est du nord ou du sud) et parfois gruyère ou ketchup. Cela vous choque je suppose ? Bien oui, c'est normal...

Parce que chez vous c'est comme ça : *primo* : on mange la *pasta dura*. *Secondo* : on la prépare (avec ce que l'on veut mais on la prépare) et *terzio* : *si mangia da sola* !⁴ »

L'idée centrale est toujours celle du non-mélange : [en accompagnement], [primo...secondo...terzio], [si mangia da sola !]. Pourtant, une nouvelle différence apparaît dans l'accommodation du plat : [gruyère ou ketchup].

L'idée prototypique du plat de pâtes correspond chez JUMG2F à celui au beurre ou à l'huile, puisque selon elle, c'est celui qui est fait [le plus souvent] ; elle oppose cette fréquence élevée à une fréquence qui serait plus faible, [et parfois], soit l'ajout de gruyère

¹ « c'est-à-dire ». Traduit par nous.

² « l'accompagnement ». Traduit par nous.

³ « ce n'est pas une pâte dure ». Traduit par nous.

⁴ « Elle se mange seule ». Traduit par nous.

et de ketchup. En apparence, elle met ces deux ingrédients en situation d'éloignement par rapport aux habitudes les plus courantes, pourtant, c'est aussi une façon de les mettre en avant, en tant que les plus éloignés de ce qui fait le plus « italien ».

La question-réponse qui termine le paragraphe le confirme explicitement : l'intention sous-jacente était de « choquer », la supposition embrayée, [je suppose] apparaît presque comme un espoir d'avoir atteint le but perlocutoire : l'intention n'était pas seulement de rapporter une différence factuelle mais de provoquer l'état émotionnel de ses lecteurs pour les faire réagir. L'impatience de cet espoir est d'ailleurs révélée par la réponse qu'elle fait elle-même, sans attendre, avec un [oui] soutenu par l'adverbe [bien].

Le commentaire [c'est normal...] est la cerise sur le gâteau qui tend à éloigner encore les interactants entre eux, et qui crée une tension quasi cynique. L'implicite appuyé par les points de suspension peut, en outre, donner lieu à plusieurs ambiguïtés.

D'abord, le lecteur pourra interpréter que la normalité s'applique au « choc », ce qui correspondrait à l'énoncé présupposé [*c'est normal d'être choqué*], ou alors, il peut faire appel à l'énoncé [*c'est normal de mettre du ketchup*].

Ensuite, l'implicite laisse aussi le lecteur choisir ce qui le « choque ». Le pronom [c'] de [c'est normal] est anaphorique de [Cela], lui-même anaphorique de toute la phrase précédente ou de (seulement) une partie : si on veut être objectif, aucun élément linguistique (mis à part, peut-être, sa position finale) ne justifie matériellement que c'est le [ketchup] qui est visé, cela pourrait être le gruyère, produit typiquement français, mais aussi le beurre ou l'huile. C'est pourtant bien le ketchup qui retiendra l'attention de Rab dans un commentaire.

Bien sûr, la provocation n'est pas conflictuelle, le ton ironique est adouci par plusieurs moyens :

- par le fait que le lecteur sait, depuis le paragraphe introductif de l'article, que JUMG2F est uneoureuse de l'Italie au point de choisir l'étude de sa langue comme cursus universitaire ; cet amour est d'ailleurs présenté comme d'autant plus « pur » et désengagé de tout égoïsme [puisque je suis de Lille] :

(6) JUMG2F «Je suis passionnée par [...] les cultures et langues étrangères et plus particulièrement celles de l'Italie. Pourtant je suis loin d'y être originaire puisque je suis de Lille. »

- par les code-switching répétés qui appuient cet amour de la langue italienne opérant un rapprochement avec les lecteurs ;
- par l'exagération elle-même, d'un fait qui peut paraître aussi banal et anodin qu'un repas ou un plat de pâte et qui est qualifié de choquant ; cette exagération agit comme une précaution oratoire.

Dans son commentaire, Rab commence par une confirmation de toutes les différences évoquées dans l'article. Puis, elle reprend l'idée du « non-mélange » à sa charge en la paraphrasant [qui on ne mange pas en accompagnant quelque chose].

(7) Rab « J'ai beaucoup aimé ton article parce que en effet moi aussi j'ai constaté ces différences la. Vraiment en Italie les Pâtes sont indispensables et surtout est un plat qui on ne mange pas en accompagnant quelque chose. Tu as raison! sur les pâtes on ne met jamais du ketchup, c'est vraiment bizarre. »

Mais, elle focalise son commentaire sur les [Pâtes], avec une initiale en majuscule, pour insister sur son accord [Tu as raison !] avec l'« écart » à la norme (italienne) que peut représenter le fait de les assaisonner avec du ketchup. L'adjectif subjectivement péjoratif ici, [bizarre], renforcé par l'adverbe [vraiment], est là pour en témoigner. C'est aussi une confirmation de l'étonnement appliqué au fait de mettre du ketchup sur les pâtes par dialogisme interdiscursif.

La conduite

Le deuxième point de différence culturelle évoqué dans l'article concerne la conduite automobile et le code de la route :

(8) JUMG2F « Je dois vous avouer que de vous voir conduire en pleine ville est assez marrant car très différent de chez nous.

France : on double lorsque cela nous est autorisé dans la majeure partie des cas. En Italie, on double peu importe s'il s'agit d'une ligne continue ou non.

En France, on parle de priorité à droite. En Italie, il faudrait vérifier si réellement c'est écrit dans le code de la route.

Les deux-roues ? Je n'en parlerai même pas... »

Pour commencer, elle associe à nouveau la différence à l'amusement : [assez marrant] [car] [très différent] : par la conjonction de coordination causale, l'adjectif subjectivement

[marrant] contamine l'adjectif [différent], soit positivement, soit négativement sur le ton de la moquerie, selon les interprétations possibles des lecteurs.

Puis, elle présente les comportements routiers français et italiens comme opposés à l'extrême, exagérant d'un côté le respect total du code de la route, et de l'autre son non-respect :

- en France, les dépassements ne se feraient que [lorsque cela nous est autorisé], affirmation qui est modérée tout de suite après par une précaution oratoire, [dans la majeure partie des cas] et qui assure, par dialogisme interlocutif, une défense contre les éventuels détracteurs ; et on y [parle] de priorité à droite, ce qui peut sous-entendre un énoncé comme [*les italiens n'en parlent pas car ils ne savent pas ce que c'est*] ;
- en Italie, le code de la route, représenté par *synecdoque* par la [ligne continue], ne serait jamais respecté, et l'existence réelle [réellement] de son contenu est même mise en doute jusqu'à la demande de [vérification] ; pour repousser encore l'extrémisme du non-respect du code, JUMG2F évoque les [deux-roues], l'implicite (augmenté par les points de suspension) de la *litote* [Je n'en parlerai même pas], laisse libre court aux « pires » interprétations ; c'est-à-dire que le niveau de non-respect, déjà atteint par les automobilistes, qui pouvait déjà sembler maximum, en dépasse encore la limite.

Par la suite en (9), JUMG2F, modère ses propos en minimisant un peu la portée de sa [critique] :

- ce qui pourrait paraître désagréable devient appréciable, grâce au verbe de sentiment subjectif et positif embrayé à la première personne [j'ai apprécié] ;
- la critique même est explicitement niée [Ce n'est pas du tout une critique], l'auteur se dégage tout au moins de sa prise en charge ;
- le point de vue, qui pourtant est décrit comme une généralité, est présenté comme consciemment [subjectif] ; sa vériconditionnalité est explicitement mise en débat par la possibilité de discussion [en discutant si c'est vrai ou non] ; et il est attribué à une seule expérience réduite dans l'espace et dans le temps [Rome].

(9) JUMG2F « Tout cela pour vous dire que j'ai beaucoup apprécié prendre le volant en Italie ou même être passagère. Ce n'est pas du tout une critique, ce sont juste des différences que j'ai relevé

mais mon point de vue reste très subjectif. A voir si maintenant en discutant si c'est vrai ou non selon vous. (Je précise que je me base principalement par rapport à la ville de Rome, c'est là-bas que j'ai pu le mieux observer ces différences – allez-vous me dire que Rome fait partie du Sud et que cela ne concerne pas votre région? Je plaisante...) »

Le commentaire de Rab semble plus relever de la politesse que de la réaction.

(10) Rab « En parlant de la conduite, sincèrement, j'ai ne pas constaté qu'il y a des difference entre l'Italie et la France. Respecter le code de conduire en effet, une fois que tu a le permis n'est pas indispensable. Dans le sens que on Italie on ne s'arret presque jamais au "stop" mais on ralenti. »

Rab commence par infirmer la constatation des différences, [j'ai ne pas constaté qu'il y a des difference], énoncé dont la prise en charge est assurée par [sincèrement] qui fonctionne sur le plan de l'énonciation. Pourtant, elle fait une concession, la deuxième phrase est présentée comme une opinion personnelle et joue, finalement, un rôle de justification des différences qui viennent d'être rejetées. L'auteur du commentaire s'inclut dans le groupe des « italiens », [on Italie on], pour le fait d'avoir l'habitude d'adapter le code de la route une fois que l'obtention du permis n'est plus en jeu, illustrant ses propos par l'exemple du [stop].

Les relations nord/sud

Ici, le dialogisme est ici à la fois interdiscursif, dans le sens où une idée endoxale est reprise et interlocutif, dans le sens où elle est mise en débat. En effet, le thème stéréotypé attaché à l'Italie sur les querelles nord-sud n'est pas pris en compte par une affirmation généralisante, il est posé par deux interrogations et une mise en doute, [je suppose]. De plus, il est introduit par une formule présentative, [Puisque nous y venons], qui en attribue l'initiative à tous les participants potentiels à l'interaction, alors qu'en réalité, JUMG2F en est la seule « responsable ». L'auteur met ainsi tout ce qu'elle a en son pouvoir pour feindre de ne pas le prendre en charge.

(11) JUMG2F « Puisque nous y venons, vous Génois, je suppose que vous vous dites « du nord » alors j'ai une question : avez-vous une vision négative du sud de l'Italie d'un point de vue mentalité, façon de faire, de vivre ? Vous sentez-vous avant tout Génois ou Italiens ? »

C'est une demande de confirmation (ou d'infirmer) de la part du groupe des « habitants de Gênes », [nous, les Génois], en tant qu'habitants du nord de l'Italie. D'abord, cette confirmation porte sur la valeur, [vision] substantif déterminé par le subjectivisme [négative], accordée à un groupe par un autre groupe à travers une

interrogation sur des opinions individuelles de personnes attachées à l'un de ces groupes. Ensuite, la raison de ce jugement négatif du nord pour le sud est attribuée explicitement au sentiment d'appartenance qui est lui aussi questionné, [avant tout] porte le questionnement sur le degré de sentiment d'appartenance à un groupe régional plutôt qu'à un groupe national.

Pour cette question-là, JUMG2F prend plusieurs précautions oratoires, en (12), introduites par [Si je me permets], elle considère donc que poser cette question est cavalier ou peut être mal perçu. Elle appuie l'origine de son questionnement sur un constat personnel « apparent », [apparemment], constat qu'elle dit de l'ordre du « ressenti », [ce que j'ai pu ressentir] ; c'est-à-dire qu'elle se défend par là de répéter automatiquement un lieu commun. Et surtout, dans la phrase finale du paragraphe, elle demande validation : implicitement, elle se place ainsi dans la position de celle qui n'a pas la légitimité de connaître la réponse, légitimité qu'elle concède à ses lecteurs génois.

(12) JUMG2F « Si je me permets de vous poser toutes ces questions, c'est parce que lorsque j'ai passé la frontière pour quelques temps, j'ai été à plusieurs reprises choquée par certains propos. Il existe une sorte de rivalité entre les populations du nord et celles du sud apparemment et selon ce que j'ai pu voir et entendre, les Italiens se sentent avant tout « Piemontese » ou « Siciliano » avant de se sentir « Italiano ». Y-a-t-il selon vous une part de vérité dans ce que j'ai pu ressentir ? »

Dans sa réponse, Rab confirme, pour une part, l'idée stéréotypée en la prenant en charge avec deux verbes d'opinion embrayés à la première personne [je pense], [j'ai constaté]. Puis, elle attribue ainsi une valeur négative au groupe « nord » et positive au groupe « sud » par un superlatif appliqué au subjectivème [chaleureux].

(13) Rab « en parlant de la mentalité et de la différence entre nord-sud je pense que existe. Moi, malheureusement, je suis jamais allé au sud mais je connais des personnes du sud et j'ai constaté qu'il sont plus chaleureux des personnes du nord. C'est ne pas un lieu commun. Par exemple les voisins sont, en general, plus gentils. »

Mais, elle module aussitôt par le récit d'expérience personnelle qui réduit le « sud » aux seules [personnes du sud] que [je], c'est-à-dire Rab, [connais]. Puis vient un énoncé plutôt ambigu : elle précise dans une phrase entière détachée [C'est ne pas un lieu commun.]. À la première lecture, on peut croire que cet énoncé sous-entend que cette différence nord-sud n'est pas qu'un stéréotype, que Rab la considère comme une vérité, appuyant ainsi l'idée endoxale. Pourtant, la dernière phrase permet de démentir cette interprétation, l'énoncé prévient au contraire de la généralisation : pour exemple, les [voisins] peuvent

aussi être [chaleureux] et même [plus gentils] (autre subjectivème au superlatif), et ce, même s'ils sont du nord. L'effet généralisant qui précède est ainsi annihilé, agissant un peu comme une concession ou une précaution oratoire, par remord peut-être vis-à-vis d'éventuels lecteurs [voisins] et du nord. Le dialogisme est ici interlocutif, même s'il n'anticipe pas un énoncé qui pourrait être produit par le locuteur direct (JUMG2F).

Ensuite, Rab adhère à l'idée endoxale d'une représentation personnelle, issue à la fois de son expérience et du ressenti qu'elle a pu en avoir:

(14) Rab « Dans ta "provocation" je pense qu'il y a malheureusement une vérité. selon moi les italiens vraiment se sentent "Ligure" ou "Piemontese" avant de se sentir "Italiano". Mais il fait préciser que, selon moi, dans le contexte européen tous les italiens se sentent italiens et surtout après l'immigration en italien. En effet les personnes du sud se sentent chez eux grâce aux immigrés. »

L'immigration d'étrangers, autres que les Italiens du sud, permettrait à ces derniers de sentir chez eux en Italie par leur appartenance commune, avec les Italiens du nord, [tous les italiens] à un ensemble plus vaste : l'Europe, [dans le contexte européen]. Rab insiste, d'abord, en (14) sur la prise en charge de cet apport sur les jeux de relations et d'appartenances, en répétant deux fois [selon moi]. Puis, elle termine son paragraphe par un énoncé-conclusion non embrayé, dont l'effet généralisant de vérité est appuyé par le connecteur [En effet] et l'emploi du présent de l'indicatif.

Cependant, dans un nouveau paragraphe, elle ajoute :

(15) Rab « ça c'est mon point de vu, un point de vu d'une italienne et d'une immigré ici, en Italie, depuis 16 ans, quand j'avais 5 ans.J'espère que tu as apprécié mon commentaire. »

Rab « reprend » ainsi la prise en charge de la subjectivité de l'opinion, sur laquelle elle insiste explicitement : [ça c'est mon point de vu]. L'anaphorique qui représente la dernière idée exposée est doublée, [ça] et [c'], ce qui augmente le pouvoir démonstratif. Pourtant, les idées que Rab avait exposées avant ça, sur les repas et sur la conduite automobile, lui appartiennent tout autant. Seulement, sur cette opinion-là Rab estime qu'elle doit se justifier. Elle a pu penser que l'écart à la norme doxale, que celle-ci comporte, pourrait avoir mauvaise réception ou qu'elle pourrait être attribuée à une vision faussée par son statut d'immigrée.

Alors, elle appuie son [point de vu] à la fois sur une solide expérience d'immigrée dans la durée [depuis 16 ans] et sur une appartenance, tout de même, à l'Italie et donc à sa

culture, depuis la plus tendre enfance [quand j'avais 5 ans], afin de la rendre plus crédible.

Puis, elle termine par une demande connivence, par précaution oratoire, rangeant du côté de l'espoir, et non pas de l'exigence, le fait que son opinion soit comprise ou même partagée. Les subjectivèmes [espère] et [apprécié] montre bien le haut degré axiologique qu'elle porte au contenu de ce [commentaire].

Par la suite, on trouve la preuve de l'effet « inattendu » de ce commentaire. La réponse de l'auteur de l'article ne porte que sur ce point. Sans être radicalement réfutée, l'opinion n'y est pas non plus reprise en charge. En revanche, il apparaît clairement, en (16), que Rab a modifié l'univers des représentations de sa lectrice.

(16) JUMG2F «Contente de te connaître!

En ce qui concerne ton point de vue sur le fait que "les personnes du sud se sentent chez eux grâce aux immigrés" je t'avoue que je n'y avais jamais pensé, disons que je n'avais jamais fait le rapprochement. Mais il est vrai, peut-être que cela a joué. Personnellement j'aurais plutôt pensé au fait que l'Italie est un pays "jeune" et que la notion de région est encore très forte mais c'est vrai aussi que l'immigration a sûrement joué un rôle. »

JUMG2F exprime à la fois sa surprise et son doute, notamment par différents adverbes modalisateurs et, dans la structure générale du paragraphe, en alternant concessions et reculs :

- [je t'**avoue** que je n'y avais **jamais** pensé] glosé par [**disons que** je n'avais **jamais** fait le rapprochement] qui constitue un recul dans le sens où elle considère l'accès à cette idée difficile pour elle, jusqu'à en chercher la raison [disons que] ;
- [Mais il est **vrai**, **peut-être** que cela a **joué**] qui met en doute et diminue le rôle réel de l'immigration en faveur du sentiment d'appartenance nationale des Italiens du sud ; c'est une fausse concession puisque, d'une part, le rôle concédé est partiel, ce n'est pas une cause principale, et, d'autre part, la « vérité » de ce « jeu » est tout de suite modalisée par l'adverbe [peut-être] ;
- [**Personnellement** j'**aurais plutôt** pensé] est un recul, avec la proposition d'une alternative, JUMG2F introduit explicitement sa propre interprétation, embrayée, même si elle ne l'est qu'au conditionnel ;

- elle termine par une concession de politesse en « transformant » [peut-être] par [sûrement] dans [l'immigration a sûrement joué]... à moins que ce soit le signe qu'elle commence à changer d'avis...

Cependant, la connivence (ou la complicité) est acceptée, au moins sur le plan amical, dès l'introduction, [je suis contente de te connaître!] en (16), et puis pour terminer, par un long rituel de clôture et de politesse :

(18) JUMG2F « Sinon tu disais que tu étais toi aussi immigrées? Tu es de où ;-)? »

Bon eh bien je te laisse, je retourne en cours dans pas longtemps, j'espère à bientôt! Je te souhaite une bonne journée et un bon week-end! »

Remarques

Il apparaît clairement que les objets de référence des représentations ne sont pas restitués tels qu'ils pourraient l'être dans une réalité objective de toute façon inaccessible pour le sujet. L'intention communicative ne porte pas uniquement sur une description d'un état matériel ou concret, mais elle exprime une réception de cette réalité par le sujet parlant tout autant qu'elle porte aussi sur la réception axiologique et affective qui peut être faite par les interlocuteurs potentiels.

Pour cela, les interactants disposent d'une langue matérielle transmise socialement, elle-même porteuse d'une vision du monde imprégnée de ses valeurs culturelles cristallisées en charge culturelle partagée. Ce qui n'est pas sans contraintes, surtout si on considère le fait que cette « vision » préexistante ne correspond jamais complètement à celle que le sujet parlant veut exprimer.

A chaque prise de parole, même si le temps disponible pour cela est très court, il doit donc jouer, moduler, organiser, penser l'interaction dans une perspective de relations de causes à effets sur la flèche du temps ; c'est ce qui constitue, selon nous, le noyau de sa compétence communicative, dialogique telle que nous l'avons définie plus haut.

Dans cet article, aucune des interactantes ne réussit totalement à convaincre, bien sûr. Rien ne l'exige car ce serait comme chercher à rendre l'autre entièrement identique à soi. Ce qui se passe en revanche, c'est, qu'en se rencontrant à travers les discours, les univers de représentations sont plus ou moins altérés, tensivement dénaturés et re-naturés, en quelque sorte. Ils prennent ainsi, inmanquablement, une forme nouvelle.

8.4.2 Article CEMG15F « OSCA OCCITANIA ! »

Avant-propos

Dans cet article, la dimension culturelle est omniprésente par le fait que la langue, en tant qu'objet culturel par excellence, est prise comme référence thématique. Il met en jeu trois interactantes, l'auteur de l'article sur la langue occitane et ses deux correspondantes italiennes. L'interaction se déroule sous le signe de l'entente et de l'harmonie qu'on peut déceler de prime abord, dans les formules d'ouverture et de clôture qui ne manquent dans aucun des commentaires et qui sont appuyées d'exclamations et d'émojis.

On trouve, en ouverture :

- des formules de salutations, en (11) [Salut CEMG15F! ☺] et en (16) [Bonjour, c'est Ing (8I)], en (12) [Coucou Son], en (17) [Coucou Ing], en (18) [Coucou CEMGF], en (19) [Coucou Ing] ;
- des entêtes déterminés par une apostrophe amicale grâce au subjectivème [cher], en (13) [Chère CEMG15F], en (14) [Chère Son], en (15) [Chère CEMG15F] ;

Et on trouve en clôture :

- des félicitations et des compliments, en (12) [Au fait, félicitations pour ton français !], en (14) [P.S : tout à fait, bravo !], en (17) [De plus, ça me fait plaisir que tu aies choisi d'apprendre le français, tu te débrouilles très bien. Merci et félicitations ! =D], en (18) [c' est trop cool !!!!!] et en (19) [Heyy pas mal pour un début ! Tu vois que tu comprends =D] ;
- des remerciements, en (13) [Merci pour tes questions et ton intérêt!], en (15) [Merci pour tes réponse CEMG15F! 😊], en (17) [je suis contente que mon article te plaise. [...] Merci et félicitations ! =D] et en (18) [merci pour tes explications] ;
- une excuse/précaution oratoire, en (16) [J'espère de n' avoir pas fait trop de demandes =)] ;
- une invitation, en (19) [Au plaisir.]

Adresse aux lecteurs

CEMG15F cherche dès le départ à donner une tonalité particulière à son texte. Elle commence par exprimer son enthousiasme dès le titre, écrit en lettres majuscules, clôturé par un point d'exclamation et que l'on pourrait traduire, de l'occitan, par « Vive l'Occitanie ! » ; [òsca] signifie [bravo] et annonce ainsi une formule d'encouragement.

Elle affiche ensuite un ton solennel par la présentation en écriture centrée, qui rappelle sans doute les manuscrits laissés par les troubadours occitans. Puis, un ton chaleureux par des formules d'ouverture et de clôture avec apostrophe directe à un éventuel lecteur.

(1) CEMG15F « Salut, bienvenue à toi qui me lis ! »

(2) CEMG15F « Au plaisir de te lire ! »

En (1), la formule bienveillante de [bienvenue] n'est pas lancée au hasard, elle touche la personne du lecteur même au moment où il lit. En (2), une invitation à le lire en retour apparaît comme une promesse d'inscrire dans la durée, une véritable « relation interpersonnelle » et une reconnaissance réciproque.

Cette tonalité de chaleur, d'enthousiasme et de solennité, donne à l'objet « occitan » un caractère sacré et s'accorde parfaitement avec le sentiment de [fierté] dont l'auteur parlera explicitement en (4) et d'amour comme l'évoquera le verbe subjectivème « adorer », en (9), dont la positivité est mise en emphase par la graphie du triple « o » et les deux points d'exclamation dans la parenthèse [(j'adooore !!)].

La langue occitane

En étudiant par la suite, la représentation de la langue occitane qu'elle exprime ici, on peut se rendre compte que l'encouragement contenu dans le titre est véritablement un encouragement à vivre, à exister. Ce qui suppose la crainte d'une menace à cette existence.

CEMG15F présente effectivement la langue occitane sous la marque d'une opposition entre une langue vivante par le fait même qu'elle, en tant qu'être vivant, y est liée intrinsèquement [attachée], absolument [pure], et même biologiquement [souche], [racines], [« paternelle »] et [qui coule dans mes veines]...

(3) CEMG15F « [...] je suis montpellieraine **pure souche**. »

(4) CEMG15F « Très attachée à mes racines, je souhaite te faire découvrir ma langue « paternelle » celle qui coule dans mes veines, qui fait ma fierté, mais **que les français de « PARIS » veulent faire taire** : l'Occitan. »

(5) CEMG15F « L'Occitan est encore aujourd'hui **considéré, à tort, comme un simple 'patois de paysans', sans passé et sans avenir.** C'est pourtant une langue parlée et comprise, avec de nombreuses variantes, dans un périmètre qui s'étale sur la moitié sud de la France, le Piémont et le Val d'Aran. »

...et une langue considérée comme morte par d'autres groupes de personnes, ceux de « Paris », ceux du Nord, mais qui de son propre aveu constituent le groupe des [français] dont elle s'exclut, excluant ainsi, avec elle, le groupe des occitanophones.

Cette « mort » se traduit par :

- une condamnation au silence [veulent faire taire] ;
- la dévalorisation de la langue nommée par un subjectivisme négatif [patois] et de ses locuteurs, [paysans] étant employé ici dialogiquement comme autonome impliquant que ceux de « Paris » se considéreraient comme supérieurs aux ruraux par leur statut de citoyens ;
- le déni d'une existence passée, historique et le refus d'une existence future, [sans passé et sans avenir].

Dans la deuxième phrase de l'extrait (5), le connecteur [pourtant] annonce que l'argumentation pour la preuve de la vie de l'occitan va reprendre de plus belle, cette langue est [parlée et comprise], elle remplit donc les fonctions principales nécessaires à la reconnaissance de son dynamisme. CEMG15F l'avait attachée à sa propre vie, elle la rattache à présent à la vie de tout un groupe de personnes. Pour cela, elle commence par un élargissement géographique que le verbe [s'étale] cherche à pousser à son maximum, et que [périmètre] délimite et matérialise dans son unité.

(6) CEMG15F « **Bien plus** qu'une simple langue, c'est toute une histoire et une culture. »

Puis, elle « élargit » l'objet même qui devient d'une certaine manière plus que ce qu'il « est », [Bien plus qu'une simple langue], en annonçant qu'elle va réactualiser le [passé] et l'[avenir] que les « autres » veulent lui ôter : soit l'[histoire] et la [culture].

D'abord, c'est l'« histoire » qui vient définir l'identité de l'occitan par une opposition avec un groupe « autre » représenté par le [Nord] par rapport au [Midi (Sud)], par la chaleur des [étés secs] contre les [saisons humides].

Le champ lexical de l'opposition est large :

- non seulement la France est [séparée], mais elle l'est [en deux], ce qui constitue un truisme (puisqu'on sait déjà qu'il y a deux parties), puis, elle est séparée non seulement [géographiquement] mais aussi climatiquement [deux climats];
- ["cloison"] et [limite] montre bien la volonté d'étanchéité entre les deux parties ;
- en (8), les différences évoquées plus haut sont considérées comme suffisantes pour qualifier ces parties de [civilisations] dont la construction dépend d'[influences très différentes].

(7) CEMG15F « A savoir, la France était autrefois géographiquement **séparée en deux : Nord et Midi** (Sud). Cette "cloison" correspondait plus ou moins à la limite entre les deux **climats** prédominants : les étés secs du Midi et les saisons humides du Nord.

(8) CEMG15F « **Les civilisations se sont ainsi développées, sous des influences très différentes.** Cela se ressent dans la linguistique, dans l'histoire, dans les traditions. »

Une fois que CEMG15F a posé les fondements historiques de la genèse de deux objets distincts, elle en vient à ce qui subsiste aujourd'hui : le [patrimoine] incarné par les villes elles-mêmes qui se situent dans l'espace géographique concerné et qui sont le lieu de la continuation de la vie de la « culture ». La musique, en tant qu'art évoque la création et le dynamisme d'une culture toujours présente et dans laquelle la langue s'affirme et se confirme et met en mouvement le corps même de ses locuteurs par la danse.

(9) CEMG15F « Actuellement, des groupes de chanteurs comme MAURESCA FRACA DUB revendiquent la langue occitane et font allusion aux coutumes. Je te recommande notamment les chansons « Boulegants » et « 4 vents » typiques des soirées dansantes appelées baleti (j''adooore !!). »

(10) CEMG15F « Et puis aussi si tu en as l'occasion, je te suggère d'aller visiter Narbonne, Carcassonne et Toulouse. Ce sont des villes très riches niveau patrimoine qui te permettront de découvrir autre chose que le **cliché : Tour Eiffel, cabarets et baguette de pain.** »

Il faut noter également que CEMG15F invite son lecteur, à qui elle s'adresse encore ici directement, en le tutoyant, à vivre cette culture avec elle. Le nom du groupe et les titres des chansons poussent à la recherche active et à l'écoute de celles-ci. Et l'identification des lieux (noms de villes) pousse au voyage et à la « découverte » qu'elle considère déjà comme acquis, ou déjà prévus, dans le futur de l'indicatif [permettront].

Les objets [Tour Eiffel], [cabarets] et [baguette de pain] reprennent l'idée de l'exclusion du groupe des occitanophones de la culture française caractérisée par la notion de [cliché]. Tout au long du texte, cette exclusion apparaît à la fois comme positive, voulue et assumée, puisque la différence est nécessaire à l'identité et donc à la fierté et à l'amour qu'elle implique, et comme négative puisqu'elle est aussi la condition de l'exclusion dévalorisante (et donc contestée) par le groupe « autre ».

Interaction avec Son

Le premier commentaire, postée par Son, démarre un échange qui dépasse l'empathie évoquée plus haut, et installe la relation interpersonnelle dans une recherche de véritable complicité.

(11) Son « Salut CEMG15F! ☺

Je ne suis pas une des tes corrispondents obligatoires, mais je voulais te dire que **j'ai particulièrement aimé** ton article puisque **moi aussi**, je suis dialectophone et je comprends parfaitement ce dont tu parles. Chez moi, avec ma grande-mère, je ne parle que ligure ou ligurien, plus précisément le "savonese", c'est-à-dire le dialect propre de la ville de Savona et des ses entourages, qui est un petit peu différent du génois. Si tu veux l'entendre, je te conseille de chercher sur YouTube des vidéos de Fabrizio de Andrè, un chanteur-auteur génois qui a écrit des merveilleuses chansons en dialect (la plus connue s'appelle "Creuza de ma". »

Son apporte la preuve de son intérêt pour l'article en précisant que sa lecture incombe de sa propre volonté, [Je ne suis pas une des tes corrispondents obligatoires], l'idée de volonté se retrouve littéralement dans [je voulais]. L'intérêt est ensuite bien sûr caractérisé positivement par le subjectivème « aimer » renforcé par [particulièrement] qui le place à part de tout le « reste » de ce qui peut être « aimé ». La raison [puisque] donnée à cette reconnaissance est exprimée par une identification comparative [moi aussi], la similarité faisant office de justification de l'intercompréhension, [je comprends parfaitement ce dont tu parles].

Ensuite, Son illustre son argumentation par l'exemple, dans un récit où elle décrit sa propre expérience de la pratique du dialecte. Puis, elle termine par une invitation à écouter une chanson en génois qui répond à celle de CEMG15F.

CEMG15F fait dans sa réponse en (12), des remerciements appuyés. Elle y consacre la première phrase. Ce qui aurait pu n'être qu'un simple mot, « merci », s'étend en [je tiens à te remercier de l'intérêt que tu portes à mon article], formule qui rappelle le style

épistolaire administratif. Puis, elle marque ses remerciements émotionnellement par le verbe subjectivème « toucher » dont la valeur axiologique et émotive est augmentée par l'adverbe [beaucoup].

(12) CEMG15F « Coucou Son,

je tiens à te remercier de l'intérêt que tu portes à mon article, **cela me touche beaucoup**. Je t'avouerais que jusqu'à présent je n'ai eu l'occasion d'entendre et d'apprendre que le napolitain (napoletano) et le bolognais (bolognese). Découvrir ton dialecte est pour moi un grand plaisir, je ne connaissais pas Fabrizio de André ! Personnellement, **je trouve que les chansons en dialecte sont d'autant plus émouvantes justement parce qu'elles reflètent la richesse identitaire et culturelle d'un peuple**. Cela dit j'aime beaucoup Jovanotti, Fabrizio MORO, Caparezza et d'autres encore !

[...]

Au fait, félicitations pour ton français ! »

Ensuite, CEMG15F « doit » apprendre à sa correspondante qu'elle ne connaissait pas son [dialecte] ; mais elle le fait en présentant cela comme une « faute » dont elle s'efforce de s'excuser, en précaution oratoire, pour prévenir interlocutivement toute interprétation d'offense :

- [Je t'avouerais] : voici l'aveu d'une « faute » que le conditionnel pousse illusoirement dans le domaine de l'hypothétique ;
- [je n'ai eu l'occasion d'entendre et d'apprendre que le napolitain (napoletano) et le bolognais (bolognese)] : et ici commencent les excuses ; la première fonction de cet énoncé est de présupposer [*j'ai eu l'occasion d'entendre le napolitain et le bolognais*], CEMG15F évite ainsi d'être jugée comme ne connaissant aucun dialecte italien ; mais par là, elle sous-entend que si elle n'a pas entendu le génois, ce n'est pas de sa responsabilité, mais de celle de l'« occasion », qui ne s'est pas présentée.
- [Découvrir ton dialecte **est** pour moi un grand plaisir, je ne **connaissais** pas Fabrizio de André !] : les verbes « être » au présent et « connaître » à l'imparfait de l'indicatif annoncent que la faute est corrigée, le dialecte a été effectivement écouté, et il est jugé positivement, la découverte étant qualifiée par attribution par le subjectivème [plaisir] mis en emphase par l'adjectif [grand] ;

- ensuite, CEMG15F confirme la valeur positive commune et l'intérêt pour les [chansons en dialecte], elle y ajoute une valeur renforcée par leur rôle identitaire ; c'est le [peuple] même qui est transféré par identification dans ces chansons, [reflètent], et qui leur permet de représenter la [richesse] qui procure l'émotion de celui qui les écoutent ; l'art musical est ainsi sublimé et devient plus que ce qu'il est matériellement, gagnant un excédant de l'ordre de l'axiologique ;
- pour finir, CEMG15F se rachète, encore une fois, en faisant savoir qu'elle connaissait des chanteurs et leurs chansons en italien, à défaut d'en connaître en dialecte.

Dans son intervention en (13), Son choisit de répondre sur deux points.

(13) Son « Chère CEMG15F,

c'est vrai ce que tu dis, il y vraiment quelque chose en plus dans les chansons en dialecte! **Et le fait que vous en France pouvez étudier des langues comme l'occitance est formidable**, ici en Italie on ne les enseigne pas à l'Université, et dans les écoles et lycées non plus! **C'est pour ça qu'il est toujours plus difficile de trouver des jeunes qui savent parler un dialecte!**

[...]

P.s. : peut-etre que le dernier mot de ta phrase signifie 'savez'?

Merci pour tes questions et ton intérêt! »

Le premier confirme l'assentiment concernant la valeur accordée aux [chansons en dialecte] par CEMG15F en (12), en mettant en avant la valeur de vérité par la répétition et l'appui de [vrai] dans [vraiment].

Le deuxième reprend une information que CEMG15F donne à Ing en (17) sur l'étude des langues régionales en France, [ça va faire onze ans que je l'étudie à l'école]. Elle en retient que cet enseignement est possible alors qu'il ne l'est pas en Italie.

Par la formule présentative de conséquence [C'est pour ça] , elle traduit son interprétation et son opinion : *[l'enseignement des langues régionales sert à perpétuer la langue chez les jeunes générations]*.

La réponse de CEMG15F consiste alors en une correction de l'interprétation de Son jugée excessive.

(14) CEMG15F « Chère Son,

Effectivement **ça peut sembler formidable** pour ce qui est des rassemblements et des rencontres entre jeunes. **Cependant**, cela reste une lutte constante pour les professeurs d'occitan. Parce que la langue qu'ils enseignent est considérée comme « rare », l'Etat n'hésite pas à diminuer le nombre de postes. Elle a bon dos la crise ! Mais toi de ton côté, tu n'as pas de frères et sœurs, de cousin(e)s, d'ami(e)s avec qui il t'arrive de parler savonese ?

[...]

Tu m'étonnes, c'est normal que tu y sois attachée.

P.S : tout à fait, bravo ! »

Au premier mot, avec l'adverbe [effectivement], l'intervention semble être une approbation. Puis, non seulement cette approbation est mise immédiatement en bémol, relayée dans le domaine de la potentialité [ça peut] ; mais on peut également s'apercevoir qu'elle ne porte pas, en fait, sur la proposition de Son, c'est-à-dire le fait que les langues régionales soient enseignées à l'école. Ce qui est qualifié par le subjectivème positif [formidable], ce sont les [rassemblements] et les [rencontres], qui font référence plutôt aux soirées dansantes, les [baleti] évoqués dans l'article. Ce qui revient implicitement à affirmer le contraire de l'opinion de Son, soit : *[l'enseignement des langues régionales ne sert pas à perpétuer la langue chez les jeunes générations]*.

Le reste de l'argumentation, introduit par le connecteur [Cependant] ne marque pas une opposition mais un renforcement de l'idée que l'école n'est pas si utile à la sauvegarde de la langue, puis, elle en donne les raisons. Selon CEMG15F, les langues régionales sont considérées comme peu importantes et passent donc à la trappe financière, notamment par la diminution des postes d'enseignants. Elle montre alors son désaccord de plusieurs manières :

- la voix passive de [est considérée] n'a pas d'agent, mais la proposition d'après a un sujet [l'Etat] qui désigne explicitement les responsables et que l'on peut considérer comme le sujet-énonciateur de tous les énoncés contenant des arguments contre l'enseignement des langues, dans cette intervention ;
- par les guillemets, CEMG15F indique qu'elle ne prend pas en charge la valeur négative du subjectivème [« rare »] ;

- [cela reste une lutte constante], la [lutte] employée comme subjectivème négatif est « étirée » dans le temps par deux éléments, l'adjectif de durée [constante] et le verbe « rester » qui présuppose qu'un état passé s'éternise dans le présent ;
- enfin, l'humour de la phrase exclamative [Elle a bon dos la crise !] signale que la cause des actions de [l'Etat] n'apparaît pas justifiée pour CEMG15F.

Pour finir, en (15), Son continue à interagir dans l'empathie et la sympathie ; la sympathie dans le compliment, d'abord, avec les adverbes [vraiment], puis [très] redoublé pour déterminer l'adjectif subjectivème [belle] ; puis l'empathie dans les regrets exprimés par [désolée] ou [C'est dommage]. Puis, l'empathie continue, mais cette fois avec une touche de désespoir, explicite dans l'adverbe [malheureusement], dans le récit en « parallélisme » qui décrit la même situation, en Italie. Une note d'espoir, introduite par le connecteur [cependant] termine l'intervention par l'évocation d'un autre lieu, défini de manière assez vague par [Dans d'autres régions] et [surtout au sud], où le « dialecte » survivrait.

(15) Son « Chère CEMG15F,

l'Occitan a vraiment l'air d'être une langue très très belle, et **je suis désolée** de savoir que les personnes qui s'en enteressent sont toujours moins! **C'est dommage**. [...]
 Pour te repondre, non, malheureusement chez moi **la plupart des jeunes ne parle pas** le savonais parce que leurs parents ne le connaissent pas ou ne le leur ont pas enseigné, dans la conviction que ça pourrait de quelque manière entraver leur apprentissage de l'italien. Dans d'autres régions, cependant, surtout au sud, on se parle couramment en dialect même entre jeunes.

[...]

Merci pour tes réponse CEMG15F! 😊

La structure de l'argumentation entre empathie et sympathie, entre regret, espoir et désespoir donne à l'intervention un rythme assez mélancolique qui semble traduire l'état émotionnel des deux interactantes, du moins au moment de l'intervention.

Interaction avec Ing

L'échange avec Ing est complètement différent puisqu'à l'inverse de Son, elle n'est pas dialectophone. La compréhension de l'autre par identification ne se fait pas de la même manière. Ing doit donc chercher à appréhender la langue occitane, à savoir à quoi elle [ressemble] matériellement. Mais d'abord, elle explique à CEMG15F où elle se situe par rapport à cet objet langue régionale, assez nouveau pour elle.

(16) Ing « Bonjour, c'est Ing (8I), je trouve **vraiment intéressant** ton article , **je ne pensais pas que encore aujourd' hui existe une minorité linguistique parlée en plusieurs Pays**. Je serai curieuse de savoir si tu arrive à parler et comprendre cette langed. Moi **comme italienne** j' arriverais à comprendre cette langed ? Est-ce qu'elle assez différente du français ??? à quelle langed ressemble le plus ?.

J'espère de n' avoir pas fait trop de demandes => »

Son s'était présentée comme une correspondante non-obligatoire. Ing en revanche, en est une, elle avait pour consigne de lire et de commenter autant d'articles qu'elle souhaitait, au choix, mais elle devait obligatoirement lire et commenter celui-ci. Le lecteur pourrait donc légitimement penser que son intervention n'est pas sincère, or, elle éloigne la possibilité de cette interprétation, par précaution oratoire, dès le début : en qualifiant l'article par le subjectivème positif [intéressant] et en prenant soin de mettre cet intérêt sur le plan de la « vérité » avec l'adverbe [vraiment].

Puis, elle précise implicitement par la négation du verbe « penser » qu'elle se représentait que les langues minoritaires n'existaient plus, [encore aujourd' hui], en dehors de l'Italie, [en plusieurs Pays].

Ensuite, elle renforce la preuve de son intérêt, [curieuse], en posant plusieurs questions qui lui permettraient d'en savoir plus à la fois sur la forme [à quelle langed ressemble le plus ?], et sur le réel rapport de CEMG15F à l'occitan et même sur ses compétences qu'elle met explicitement en doute par la conditionnelle [si tu arrive à parler et comprendre cette langed].

(17) CEMG15F « Coucou Ing

je suis contente que mon article te plaise. De plus, ça me fait plaisir que tu ais choisi d'apprendre le français, tu te débrouilles très bien. Merci et félicitations ! =D

Oui je parle et comprend l'occitan couramment. Je l'entends parler depuis toute petite par mes grand parents paternels et ça va faire onze ans que je l'étudie à l'école. Bien sûr que tu le comprendrais ! Tu sais l'occitan a des racines latines du coup il peut ressembler à l'italien, comme au français voire même à l'espagnol. Evidemment il y a des mots qui diffèrent, d'ailleurs c'est ce qui lui donne sa particularité. Tiens, regardes et dis-moi ce que tu comprends : los gats e los cans son pas tròp amics, sabètz. »

En (17), viennent vite les explications de CEMG15F pour preuve de ses compétences mises en doute. Elle répond à la question de Ing le plus neutrement possible apparemment [je parle et comprend l'occitan]. Mais elle prend soin d'entourer son affirmation de deux renforcements : [Oui] et [couramment], puis elle l'appuie par des justifications qui montrent son assiduité dans le temps: [depuis toute petite] et [ça va faire onze ans] et son appropriation d'origine quasi-biologique [mes grands parents paternels] ; ce qui assoie la solidité de sa connaissance de l'occitan.

Ensuite, l'auteur confirme la similitude formelle de cette langue avec toutes les langues latines, sans oublier d'évoquer les différences nécessaires pour garder une identité, une culture et une existence propre, qu'elle défend dans l'article.

Pour finir, elle propose une phrase à traduire, sous la forme ludique d'une devinette, cela permet à la fois de répondre à la demande d'accès matériel à la langue et de prouver la similitude affirmée auparavant. En (19), elle continuera à présenter à Ing un échantillon d'occitan en retranscrivant les paroles de l'hymne intégralement.

(18) Ing « Coucou CEMGF,

c' est trop cool !!!!mais donc on peut choisir cette langue d' étude à l' université? Je pense que cette phrase veut dire : Les chats et les chiens ne sont pas très amis..... je n'arrive pas à comprendre le dernier mot.....=) je trouve que c' est une langue très marrante.....

est- ce cette langue est aussi parlée dans les TOM et DOM ???

merci pour tes explications »

(19) CEMG15F « Coucou Ing,

Oui oui, c'est possible mais par contre l'occitan n'est pas enseigné dans tous les collèges, lycées et facultés (= université) de France. Dans la mesure où il y a très peu d'élèves, elle est considérée comme un cours optionnel. Heyy pas mal pour un début ! Tu vois que tu comprends =D

Sabètz veut dire « vous savez ».

Marrante et puis très imagée aussi !

Tiens voilà l'hymne :

SE CANTA

[Paroles de la chanson]

D'un point de vue théorique, non l'occitan n'est pas parlé dans les DOM TOM. Maintenant il se peut qu'un compatriote ce soit installé là-bas et utilise nos expressions locales !

Au plaisir. »

En (18), il y a poursuite de la tentative d'Ing :

- de montrer son intérêt en jouant le jeu de la devinette, elle met en avant, ironiquement par un émoticône, le fait qu'elle ne parvienne pas à traduire le dernier mot, par là elle montre qu'elle a véritablement fait un effort de traduction fondé sur la parenté latine des langues en question ; notons entre parenthèse que Son aussi s'est prêtée au jeu en (13) ;
- et de comprendre différenciellement ce qu'est l'occitan, mais elle se penche cette fois plutôt sur ses lieux d'existence, l'université ou les DOM-TOM.

C'est le subjectivème [marrante] qu'Ing choisit pour qualifier l'occitan selon son appréciation personnelle. Le choix de ce terme était à double tranchant, le rire pouvant à la fois être associé à l'affection ou à la moquerie, il pourrait donc vexer. Heureusement, le contexte cordial qui assure la bienveillance des propos tenus ne laisse pas de doute. En (19), CEMG15F le reprend même à son compte en l'appuyant même, au lieu de l'informer mais elle y ajoute une nuance, [et puis très imagée aussi !]. L'énoncé peut très bien sous-entendre que cette langue est [*marrante PARCE QUE imagée*], ce qui retourne en positif une remarque qui aurait pu être interprétée comme négative.

Dans la dernière intervention, CEMG15F relativise le statut de l'enseignement des langues régionales en France sans toutefois répéter ce qui a été dit avec Son. Et en conclusion, elle répond sommairement à la question sur les DOM-TOM, mais au lieu d'informer sur l'existence du créole, elle revient sur l'hypothèse que l'occitan y soit parlé par un « français du sud », qu'elle désigne hyperboliquement par le terme de [compatriote].

Remarques

Cet échange montre bien, selon nous, comment, chaque sujet construit ses représentations en appréhendant un objet sous plusieurs angles. D'abord, concrètement et matériellement,

en cherchant à connaître sa forme, son lieu et son moment d'existence. Puis de manière plus abstraite, d'un point de vue pratique (ou praxique) en cherchant à saisir les usages que d'autres en font ou de ce qu'il pourrait en faire lui-même et enfin, d'un point de vue axiologique en cherchant à y attribuer des sentiments et des émotions que ces pratiques pourraient inspirer.

8.4.3 Article BEMG16F « La météorologie et les régions méditerranéennes »

Avant-propos

Dans la partie « commentaire », la relation interpersonnelle ne peut pas être étudiée dans cet article. Seules les interventions de la correspondante Ing apparaissent, celles de l'auteur du blog ont disparu ou ont été envoyées par une autre voie que le blog. On peut seulement en déceler l'existence à partir du deuxième commentaire posté par la correspondante italienne.

Interaction cachée

(1) Ing « **J' aurais bien voulu savoir si** la distance des nuages du sol pourrait provoquer des différences climatique par exemple en ce qui concerne la température ou la création des vents. »

En (1), Ing pose une question témoignant de son intérêt pour l'article de BEMG16F par une interrogative indirecte.

(2) Ing « **Merci beaucoup pour tes explications ils étaient très clairs**, je ne pensais pas que les nuages étaient aussi importants et déterminants pour les conditions climatique. Vu que tu aime beaucoup cette matière , **pourquoi tu n' as pas choisi une faculté qui concerne ce sujet ?** »

Le remerciement est bien un remerciement « de quelque chose », on peut dire qu'il répond dialogiquement (interdiscursivement) à un énoncé existant. On sait donc qu'il y a eu des « explications » et qu'elles sont déterminées positivement, qualifiées de « claires » par Ing. On sait ensuite que ces explications traitaient des « nuages » ce qui correspond à la question posée dans le premier commentaire. BEMG16F a donc répondu. Puis, c'est une interrogative directe qui témoigne de la volonté de poursuivre l'interaction.

(3) Ing « **C' est triste** que tu **n as pas pu faire** les études de météorologie [...] »

La réponse n'apparaît pas ici non plus, mais on peut en trouver des traces dans le dernier commentaire d'Ing.

L'adjectif « triste » qualifie « c' » qui reprend de manière anaphorique les propos de BEMG16F absents dans l'article. Cependant, il fonctionne également, par l'intermédiaire du pronom relatif, comme une cataphore représentant l'énoncé [tu n'as pas pu faire les études de météorologie] qui dévoile le thème ; « est triste » étant rhématique. On connaît ainsi à la fois le contenu informatif de l'intervention de BEMG16F et on peut implicitement comprendre que la tristesse apparaît déjà dans son discours si on admet que la subjectivité de « c'est triste » est un renforcement et une reprise dialogique interdiscursive.

La météorologie

En revanche, dans le corps de l'article, il est possible de mesurer la valeur que BEMG16F attache à l'objet « météorologie » et de voir que son sentiment est très lié au caractère « extrême » que celle-ci peut avoir. C'est ce qu'il affirme, en (4), dès la partie introductive qu'il typographie par une police verte avant de passer au développement du sujet, en couleur rouge.

(4) BEMG16F « Mais dans la **vie**, j'ai un autre **péché mignon**, faisant **partie intégrante de mon existence**, la **Météorologie**. Depuis l'âge de **5 ans**, **je me passionne** pour cette science de la nature qui rythme notre **vie au quotidien** mais qui malheureusement peut parfois être **dramatique**. Cependant, **mon attirance** se porte plus particulièrement sur le climat méditerranéen et ses **particularités**. »

Par le terme [péché mignon], l'auteur place ce qu'il considère explicitement comme sa passion, [je me passionne], dans la sphère de la « faute » sacrée en demande de désacralisation. Cette passion ne ferait pas l'unanimité et nécessiterait un pardon, c'est aussi ce que suggère, en (7), l'expression [à mes yeux !] qui montre que l'auteur pense que son attrait pour la météo n'est pas communément partagé dans la société. La majuscule à l'initiale de [Météorologie] évoque également un caractère sacré. Puis, il insiste sur l'image qui donne au lecteur l'impression que la météorologie et lui font physiquement corps :

- il y a une [attirance] soit un rapprochement physique qui va jusqu'à devenir [partie intégrante], c'est-à-dire complètement confondu ;
- cette fusion est intrinsèque à la [vie], lexème répété deux fois et rappelé par les synonymes [au quotidien] et [existence] ;
- et elle est inscrite dans la durée avec [Depuis l'âge de 5 ans].

A la fin de son introduction, BEMG16F évoque déjà explicitement le côté [dramatique], mais en le présentant, dans un premier temps comme un subjectivème péjoratif appuyé par l'adverbe [malheureusement].

(5) BEMG16F « Cette période est une sorte "de **trou noir** météorologique" dans laquelle l'on pensait que la prévision du temps était uniquement un **pouvoir de Dieu et non de l'Homme**, elle a été ainsi mise entre parenthèses. **Perçue comme de la sorcellerie**, elle fut même bannie dans certains pays à la fin du Moyen-Âge , comme par exemple en Angleterre. »

(6) BEMG16F « En effet, à tout époque, tout homme a essayé de prédire le temps à venir, perçue **comme une sorte de puissance de pouvoir comprendre les forces de la nature**. »

En (5) et (6), on retrouve le champ lexical du sacré, du mystérieux ou du mythique avec [trou noir], [Dieu], [sorcellerie] qui va avec le sentiment de puissance, redoublée tautologiquement en [puissance de pouvoir] et renforcée par le fait qu'elle s'oppose elle-même à des [forces], sans doute tout aussi sacrées aux yeux de l'auteur puisqu'elles proviennent de la [nature] même.

(7) BEMG16F « De plus, comme j'ai dit plus haut dans ma présentation, j'ai une **préférence particulière** pour le climat méditerranéen et ses **particularités**. Quand je dis "**particularités**" je parle surtout des "Épisodes Méditerranéens" **sensationnels à mes yeux !** »

(8) BEMG16F « C'est un terme météo qui désigne un phénomène de **très fortes** pluies sur les plaines intérieures et littorales du pourtour méditerranéen. En effet, les 2 régions méditerranéennes françaises citées plus haut, **subissent** chaque automne des perturbations orageuses **importantes** et parfois **violentes** pouvant provoquer d'**importants** dégâts **matériels mais aussi humains**. »

(9) BEMG16F « Ce contact provoque des vents **violents** ainsi que de **violentes** pluies, [...] »

(10) BEMG16F « Cependant, ces phénomènes peuvent prendre un caractère **bien plus puissant** dès qu'ils rencontrent les premières montagnes situées en général entre 50 et 100 kms du littoral. En fait, lorsque ces orages atteignent les premiers reliefs, ils se bloquent contre eux et ne peuvent plus se déplacer. De ce fait, ils se déversent sur les zones au pied des montagnes **durant des heures, jusqu'à ce qu'ils ne soient plus réalimentés** par les remontées chaudes et humides venues de la mer. Ceci, se produit le plus souvent dans la zone des Cévennes (montagnes se situant dans le Languedoc entre le département de l'Hérault et du Gard), où de **violentes** pluies peuvent

stationner pendant des heures et provoquer d'**impressionnantes** crues des fleuves et donc engendrer **la mort de beaucoup de personnes**, c'est ce qu'on appelle un "Episode Cèvenol" »

(11) BEMG16F « C'est ce qui s'est passé par exemple en Septembre 2002 dans le Gard où **24 personnes ont trouvé la mort** suite à d'**importantes** inondations, [...] »

En (7)-(11), l'auteur revient sur l'effet dramatique annoncé en introduction et la puissance évoquée plus loin, qu'il essaie d'amplifier en gradation ascendante mais qui prend ici une valeur méliorative qui va de pair avec son admiration. Pour cela il utilise :

- des subjectivèmes nominaux qui mettent les phénomènes pointés sur un plan séparé de la réalité commune : [préférence] et [particularités] repris de (4) et répétés deux fois dont une fois mis entre guillemets ;
- de nombreux subjectivèmes adjectivaux : [particulière], [sensationnels], [importantes] répété deux fois, [importants], [violents], [violentes], le superlatif relatif [très fortes] et le comparatif [bien plus puissant] ;
- l'insistance sur la durée dans le temps : [durant des heures, jusqu'à ce qu'ils ne soient plus réalimentés], [pendant des heures] ;
- l'évocation du drame ultime, la mort [dégâts matériels mais aussi humains], [la mort de beaucoup de personnes] vérifiée dans la réalité par l'exemple [24 personnes ont trouvé la mort].

8.4.4 Article OPMG14F « La musique électronique »

Avant-propos

OPMG14F rédige une introduction et une conclusion qu'elle démarque par une police de couleur bleue, comme pour différencier le discours subjectif embrayé, [j'ai découvert], [je trouve], du corps du texte qui serait objectif.

(1) OPMG14F « Au fur et à mesure de mes sorties, **j'ai découvert une culture**, mais surtout un genre musical, que je ne connaissait que très peu auparavant : **L'électro.** »

Elle commence par définir la musique « électro » comme une sous-culture urbaine, ce qui contribue déjà à la placer dans une sphère à part, en marge de la société.

(2) OPMG14F « J'espère vous avoir **intéressés** avec cet article, et pourquoi pas **éveillé la curiosité de certains**, car la musique électronique est, **je trouve, souvent mal connue et mal jugée ...** Je vous laisse avec quelques vidéos. A écouter sans modération ... :) »

C'est dans la conclusion que le lecteur perçoit l'intention communicative générale. Le but est de promouvoir cette musique [mal connue et mal jugée] auprès d'un plus grand nombre de personnes. Le mauvais « jugement » proviendrait donc d'une mauvaise « connaissance » à son sujet. Cependant, il y a une ambiguïté dans l'argumentation d'OPMG14F, car d'une part, elle met en valeur le fait que cette « culture » a la forme d'une petite communauté bien distincte du reste de la société et d'autre part, elle semble attribuer sa perte, justement à sa diffusion de masse.

Une musique marginale ?

Dans le corps de l'article, OPMG14F expose sa représentation de la musique électronique à travers le récit de son évolution depuis sa création jusqu'à « aujourd'hui ». Elle cherche à le faire le plus objectivement possible, seules quelques marques de subjectivité « directe », où elle exprime explicitement une position axiologique, apparaissent mais suffisent à donner une orientation au reste du texte. Les voici : [de très bonnes soirées] et [libre] en (8), [réenchantant les lieux] en (6), [fortement amoindri] en (9), [cherchent perpétuellement à étiqueter] et [eux-mêmes] en (10).

(3) OPMG14F « Le nom de house music est vraisemblablement tiré du nom du club où ils officiaient : le Warehouse à Chicago, aux alentours de 1985-1986, mais aussi du fait qu'il s'agit d'une musique faite " à la maison ". »

(4) OPMG14F « Cette musique est fondamentalement d'influence noire et s'adresse principalement à cette couche de population dans un premier temps, ainsi qu'aux populations homosexuelles qui fréquentent les clubs où elle trouve résonance. Elle s'inscrit donc dès le début dans une certaine marginalité »

(5) OPMG14F « Les musiques house et techno **sortent rapidement des clubs** où elles étaient apparues. Elles **trouvent vite écho au Japon et en Angleterre**. Là, **les clubs sont vite surchargés** et soumis à des lois très dures, ils doivent notamment fermer à deux heures du matin. Alors naît la "rave" en 1988. Les citadins trouvent accueil auprès de couches marginales de la population : les travailleurs, qui viennent notamment du mouvement punk de la fin des années 70 et qui sont à même d'organiser ce genre d'événement en dehors des villes. »

(6) OPMG14F « Les raves s'organisent dans une prairie, une forêt, un vieil hangar, une usine désaffectée, en réenchantant les lieux, que les acteurs découvrent au prix d'un véritable jeu de piste. **La rave s'exporte vite**, poussée en cela par de nouvelles lois de plus en plus dures, dont le Criminal Justice Act en 1994, qui interdit tout rassemblement illégal sur fond de musique répétitive. Elle se développe alors très rapidement en Europe, et notamment en France vers 1991, **toujours sous forme clandestine**. Elle trouve aussi écho dans des lieux qui accueillent

déjà des rassemblement musicaux festifs : à Ibiza, à Goa en Inde etc. On organise parallèlement de grandes raves officielles, dont certaines font payer de plus en plus cher les droits d'accès. Mais les clubs et les discothèques **continuent de diffuser parallèlement** house et techno dans de nombreux pays. Certains sont spécialisés dans ce type de musique. »

(7) OPMG14F « Dans le Sud de la France, **plusieurs associations de Djs organisent de très bonnes soirées**, en Boite de nuit, en plein air, où dans des lieux insolites comme d'anciennes bergeries ou abbayes ... »

(8) OPMG14F « La musique Techno à aussi révolutionné le monde de la musique par son côté libre et anticommercial. Certains artistes comme Jeff Mills ont toujours refusés de signer sur une major, et le label symbolique de la techn de Détroit se nomme " Underground Resistance". Beaucoup également jouent cachés de leur auditoire, les Daft Punks ont longtemps conservé cet esprit en ne souhaitant pas apparaître dans leurs videoclips. »

L'aspect principal qu'elle souhaite mettre en avant est la singularité de cette musique en tant qu'elle est unique, ayant une place « à part » dans la société. Ce qu'elle indique explicitement en (4) par [donc dès le début dans une certaine marginalité]. La [marginalité] est intrinsèque à ce courant musical dès l'origine et dans la durée. En (8), dans un paragraphe qu'elle rédige en police plus grande que le reste du texte, cette « marginalisation » prend un caractère politique et idéologique : [par son côté libre et anticommercial]. Le subjectivème [libre] suffit à donner à [anticommercial] une valeur méliorative. Dans ce même paragraphe, elle illustre ses arguments par deux récits-exemples décrivant la façon dont deux [artistes] s'éloignent des comportements de masse.

Voici comment OPMG14F insiste sur le caractère singulier. Elle rattache la « culture » électro à des groupes minoritaires de la société : [d'influence noire], [cette couche de la population], [populations homosexuelles] en (4), [auprès de couches marginales de la population : les voyageurs] en (5). Elle la rattache également à des lieux inhabituels bien délimités, souvent petits, que ce soit son lieu de « fabrication » : [une musique faite 'à la maison'] en (3) ou ses lieux de pratique : [en plein air, où dans des lieux insolites comme d'anciennes bergeries ou abbayes] en (7), [dans une prairie, une forêt, un vieil hangar, une usine désaffectée].

La marque subjective qui montre la position favorable d'OPMG14F envers ces lieux « cocons » se trouve en (6) : [en réenchantant les lieux], avec le subjectivème mélioratif « réenchanter », issu d'un registre fantastique.

(9) OPMG14F « La techno et la house en tant que musiques **sont aussi sorties** de leur rôle purement festif et voué à la danse, et on les trouve dans de nombreux jingles de télévision, des

génériques d'émission, des publicités. On les entend de plus en plus **sur les radios grand public**. Ces différentes réalités coexistent aussi au niveau de la diffusion. Avant, ces musiques étaient pressées exclusivement sur vinyles, et diffusées à de tout petits nombres d'exemplaires en vue du mixage par les DJs, qui se chargeaient de leur diffusion. **Beaucoup de labels techno sont devenus importants et l'on a assisté à un intérêt croissant des majors du disque**. On trouve alors des CD de techno aujourd'hui, soit mixés (reproduisant alors l'ambiance de la rave), soit en morceaux séparés, à écouter chez soi. Il ne s'agit alors plus uniquement de matière sonore utile à la création des DJs, et le caractère de musique vivante en est fortement amoindri (même si l'on sait aujourd'hui mixer aussi avec des CD). »

Le deuxième aspect pointé est celui de la diffusion massive et rapide de la musique électronique. Mais, alors que cet aspect devrait être loué par quelqu'un qui souhaite faire mieux connaître et mieux juger son objet, la position de l'auteur apparaît comme mitigée.

Elle est d'abord apparemment neutre dans la description de l'expansion de la musique électronique : [Les musiques house et techno sortent rapidement des clubs où elles étaient apparues], [Elles trouvent vite écho au Japon et en Angleterre], [Là, les clubs sont vite surchargés] en (5), [La rave s'exporte vite] en (6), [Elle se développe alors très rapidement en Europe] en (6).

Mais la neutralité apparente commence à vaciller en (6) avec l'énoncé [toujours sous forme clandestine] où il est possible de pressentir, particulièrement dans l'adverbe de temps [toujours] la crainte d'une future perte de cette clandestinité. C'est cette perte qui semble être annoncée :

- [Mais les clubs et les discothèques continuent de diffuser parallèlement house et techno] en (6) ; les [clubs] et les [discothèques] représentent des lieux ordinaires qui perdent la « magie » enchanteresse évoquée plus haut, même si, [parallèlement], [Ces différentes réalités **coexistent**] en (9), l'univers encore pur de l'électro originelle continue à exister ;
- [plusieurs associations de Djs organisent de **très bonnes** soirées en Boite de nuit] en (7), ici, OPMG14F parvient même à qualifier méliorativement ces soirées « parallèles » mais cette orientation sera brève et de courte durée ;
- malgré cette concession, OPMG14F revient toujours à une connotation de perte de « pureté » [**sorties** de leur rôle **purement** festif et voué à la danse] en (9) ;

- et puis, cette perte est clairement attribuée à la diffusion de la musique électronique : [on les trouve dans de nombreux jingles de télévision, des génériques d'émission, des publicités], [les radios grand public] en (9) ; de surcroît, cette diffusion continue, dans [On les entend de plus en plus] en (9), le présent de l'indicatif rend bien l'aspect non-limitatif de l'action et le groupe adverbial de temps exprime à la fois sa répétition et son amplification.

Voyons à présent quelles sont, pour OPMG4F les conséquences néfastes de la perte du caractère marginal pour la musique électronique.

La crainte, que l'on sent implicitement dans son discours, se traduit en définitive, par tout ce qui est contraire à ce qu'elle avait présenté en (8), dans son paragraphe écrit en police plus grande, comme révolutionnaire [a aussi révolutionné le monde de la musique] : d'une part le côté [libre] et de l'autre, le côté [anticommercial] :

- l'aspect « commercial est décrit en (9), insistant sur le développement et la productivité : [**Beaucoup** de labels techno sont devenus **importants** et l'on a assisté à un intérêt **croissant** des majors du disque] ;
- la perte de l'aspect libre est dénoncé par l'évocation de lois [soumis à des lois très dures] en (5), développée en (6) : [poussée en cela par de nouvelles lois de plus en plus dures, dont le Criminal Justice Act en 1994, qui interdit tout rassemblement illégal sur fond de musique répétitive] ;
- OPMG14F continue ensuite en dénonçant un certain cercle vicieux : la pratique de la musique électronique en perdant sa liberté devient commerciale, avec un but lucratif qui passe au premier plan : [On organise parallèlement de grandes raves **officielles**, dont certaines font payer **de plus en plus cher** les droits d'accès] en (6) ;
- et le côté commercial accentue la perte des particularités qui faisaient qu'elle était libre : [**Avant**, ces musiques étaient pressées exclusivement sur vinyles, et diffusées à de **tout petits nombres d'exemplaires**] en (9), [On trouve alors des CD de techno **aujourd'hui**], et [le caractère de musique **vivante** en est **fortement amoindri**] en (9)

Le commentaire

Il n'y a qu'un seul commentaire, sans réponse de la part d'OPMG14F. Peut-être que celle-ci n'a pas joué le jeu de l'échange jusqu'au bout ou bien peut-être que le commentaire n'a pas été assez à son goût.

(10) Nes « j'ai trouvé ton article **assez intéressant je te cache pas** que je ne connais pas grand choses sur la musique électronique pour moi ça se limite a jean Michel Jarre et David Guetta ! Tu pourrais me dire qui sont les grand noms de ce genre musicale ? »

Pourtant, Nes correspondait à l'interlocuteur recherché puisqu'il s'agit de son propre aveu de quelqu'un qui connaît mal la musique électronique et qui se dit prêt à s'y intéresser par la question finale. En effet, l'adverbe modalisateur [assez] marque que l'intérêt ne va pas de soi et la *litote* [je ne te cache pas] peut signifier implicitement à la fois :

- de manière atténuée par une précaution oratoire, que Nes ne connaît pas du tout la musique électronique ;
- qu'elle fait peut-être même partie de ceux qui la juge mal ;
- qu'elle ne fait ce commentaire que pour répondre à la consigne des professeurs, en tant que correspondante « obligatoire ».

8.4.5 Article CHMG18F « Le ‘miracle’ Apple »

Avant-propos

CHMG18F choisit de traiter des applications sur téléphone mobile de la marque Apple sur un ton humoristique, parfois ironique, en jonglant sur leur « indispensable inutilité » par une succession d’*antithèses*.

Dans la dernière phrase de son introduction, intensifiée par une police grasse, il présente à la fois son sujet et les plans sur lesquels il va le traiter : la personnalité du patron [Steve Jobs], les spécificités des produits Apple [indispensables], [pas toujours utiles] et le profil des consommateurs dont il fait partie [je suis impressionné].

(1) CHMG18F « Et j'ai choisi de faire un sujet sur Apple, un mois après le décès de Steve Jobs, car je suis impressionné par ces produits qui sont indispensables dès qu'on les essaie, mais pas toujours utiles. »

Steve Jobs

(2) CHMG18F « Le 5 octobre, Steve Jobs est décédé. Ce génie laisse derrière lui une société qui est une véritable aventure dont il était jusqu’au mois dernier le héros. Il était simple mais très ingénieux (en jean et pull-over mais avec des idées révolutionnaires), tout comme son entreprise (une simple pomme pour nom et pour logo, mais des produits toujours plus brillants). Il a su créer des produits si performants, que les utilisateurs ne peuvent plus s'en passer. »

En (2), les subjectivèmes [génie] et [héros] suffisent à traduire la haute estime que l’auteur porte à Steve Jobs élevé au rang de personnage fabuleux. La [société], du monde bien réel, devient ainsi, elle aussi une [aventure] digne d’une légende, dans le monde imaginaire. On retrouve donc le registre annoncé dans le titre par le terme [miracle] mis entre guillemets.

La description de Steve Jobs suit elle aussi cette opposition entre réalité et imaginaire. Ce personnage « personne » est à la fois :

- [simple], la simplicité étant matérialisée par les vêtements [jean et pull-over] et par le symbole de l’entreprise, la [simple pomme] ;
- et [ingénieux], le génie étant symbolisé par les [idées] qualifiées au passage par le subjectivème [révolutionnaires] qui ajoute encore à leur magnificence ; et par

les [produits], améliorés par le subjectivisme [brillants] et par un état de « brillance » non fixé, dans une constante évolution induite par le comparatif « infini » [toujours plus].

CHMG18F utilise [il a su créer] pour [*il a créé*], sous-entendant qu'il est l'unique détenteur d'un savoir mystérieux qui a amené à la création.

Les produits Apple

Tout au long de sa description des applications Apple, l'auteur joue sur l'*oxymore* [Inutile]/[indispensable] qu'il avait introduit plus haut et qu'il développe par plusieurs récits antithétiques.

Ces *antithèses* produisent l'effet ironique et comique de tout son texte, en opposant systématiquement un monde imaginaire qui correspond à l'illusion du consommateur et un autre monde qui serait plus proche de la réalité où l'inutilité des produits serait avérée :

- en (3), [profiter pleinement] contraste avec [de 500 000 applications], ce qui paraît impossible dans la pratique ;
- en (3), [vous avez même la possibilité incroyable de téléphoner !], le monde parallèle apparaît être celui où [téléphoner] ne serait pas la fonction première d'un téléphone, l'*ironie* est appuyée par l'adverbe [même] et le point d'exclamation final ;
- en (3), avec [tout, sauf le café !], l'auteur reprend une plaisanterie commune où l'exagération des possibilités est poussée à son maximum et il l'appuie par un récit dont la réalité est repoussée par l'expression [Quel dommage] sous le registre du regret ;
- en (4), [il y en a pour tous les goûts et pour tous les besoins ; il y en a même pour... rien : l' « Inutile » a sa place], ici, deux premiers éléments introduits respectivement par [pour tous] et [et pour tous] constituent le début d'une *gradation ascendante* qui tombe en *clausule* (chute rythmique), au moment où le lecteur attend le troisième élément introduit par [même pour] ; la *gradation* devient alors brusquement *descendante* avec [rien], exact antonyme de [tous] ;

- en (5), [qu'il faut avoir parce qu'elles ne servent à rien], l'*ironie* tient dans le fait que la nécessité exprimée dans les sèmes du verbe « falloir » ne peut avoir l'inutilité pour cause ;
- en (6), le palimpseste [A consommer sans modération !] parodie les mentions imposées en 1991 en France par la loi Évin dans certaines publicités ;
- en (7), [Passionnant comme jeu !], l'*ironie* consiste à qualifier par un subjectivème mélioratif un jeu où l'inaction, et donc implicitement l'ennui, est le but principal ;
- en (8), le comique tient dans les hyperboles [Si vous préférez l'action] et [C'est mieux que le vrai papier bulle] qui entourent la description d'un jeu guère plus dynamique.

(3) CHMG18F « Et puis, c'est toujours mieux d'avoir le tout nouvel iPhone si on veut profiter pleinement des 500 000 applications que propose l'App Store ! Avec ces applications, vous pouvez connaître l'état du trafic ferroviaire de votre région, écouter votre radio préférée, être informé en temps réel de la météo dans votre ville, ou encore vous rendre au restaurant que vous cherchez depuis un quart d'heure... **et vous avez même la possibilité incroyable de téléphoner ! Bref, l'iPhone fait tout, sauf le café ! Quel dommage : entre deux coups de fil, un petit crème ne ferait pas de mal !** »¹

(4) CHMG18F « Sur toutes les applications que l'on peut trouver sur l'App Store, on peut dire qu'il y en a pour tous les goûts et pour tous les besoins ; il y en a même pour... rien : l' « Inutile » a sa place au sein des applications pour iPhone, à tel point **qu'on se demande bien pourquoi certaines d'entre elles ont été créées, jusqu'au jour où on décide de les tester... Et là, c'est le drame : on en devient dépendant, et on les utilise pour passer le temps, dans le train après le travail, ou pendant la pause déjeuner.** »²

(5) CHMG18F « On peut en citer certaines, qu'il faut avoir parce qu'elles ne servent à rien. »

(6) CHMG18F « C'est le cas de « iBeer », qui transforme votre écran en chope de bière pleine, et que vous pouvez « boire » en penchant l'iPhone vers le bas, ce qui fait couler le liquide. A consommer sans modération ! »

(7) CHMG18F « Il y a aussi 'Hold On', dont le but est de maintenir votre doigt au même endroit sur l'écran aussi longtemps que possible. Passionnant comme jeu ! »

(8) CHMG18F « Si vous préférez l'action, l'App Store a ce qu'il vous faut ! Avec « Bubble Wrap » vous allez vous éclater... ou c'est plutôt le papier bulle qui remplit l'écran que vous devez faire

¹ Mis en gras par l'auteur du blog.

² *Idem*

éclater. C'est mieux que le vrai papier bulle, car sur l'iPhone ça prend moins de place, et puis vous pouvez en faire à volonté. »

Le consommateur

En creux, tout au long de cette description des produits, CHMG18F dresse le portrait d'un consommateur « idéal », pleinement intéressé par toutes les applications et fier de les posséder. Ce consommateur pourrait être lui-même mais il n'en assume jamais explicitement la responsabilité. Au lieu de cela, il essaie de mettre son lecteur dans la peau d'un tel usager, par l'adresse directe qu'il lui fait tout au long du texte, à la deuxième personne « de politesse » ou par l'invitation, en (9), [Allez, une dernière pour la route] qui se veut éluder, en quelques sortes, le canal virtuel de la situation de communication.

(9) CHMH18F « Allez, une dernière pour la route, le Zippo virtuel : cette application remplace le célèbre briquet, non pas pour allumer des cigarettes, mais pour balancer votre bras pendant les chansons que vous aimez dans les concerts, sans risquer de vous chauffer le bout des doigts. »

(10) CHMG18F « La preuve en est avec l'iPhone, qui est sans cesse amélioré, renouvelé, et dont tout utilisateur digne de ce nom se doit d'en posséder la dernière version, sans quoi il ne sera aux yeux des autres qu'un ringard... »

(11) CHMG18F « Je sais que certains d'entre vous vont télécharger ces applications juste après avoir lu cet article, mais je ne peux pas vous en vouloir : au moins vous les testerez par vous-mêmes ! »¹

(12) CHMG18F « De mon côté, je préfère attendre la sortie de l'application « iBialetti » pour acheter un iPhone : au moins, je pourrai commander un café un éclatant du papier bulle... »²

Il y a cependant quelques traces qui dévoilent que CHMG18F assume partiellement l'identité du « fan »-type d'Apple :

- [c'est toujours mieux d'avoir le tout nouvel iPhone], en (3), il utilise le présentatif qui permet une affirmation indéfini ;
- [on en devient dépendant], en (4), le caractère indéfini du pronom « on » laisse tout de même penser que l'énonciateur s'inclut dans le groupe des agents ; en

¹ *Idem*

² *Idem*

outre ce « on » est utilisé dans toute une partie du paragraphe mise en gras par l'auteur ;

- [tout utilisateur digne de ce nom se doit d'en posséder la dernière version, sans quoi il ne sera aux yeux des autres qu'un ringard], en (10) : le consommateur « idéal » est désigné en tant que tel par l'adjectif généralisant [tout] et il est caractérisé méliorativement par le subjectivème [digne] en balance avec le péjoratif [ringard] ;
- enfin, avec [je ne peux pas vous en vouloir] en (11) et [De mon côté, je préfère] [je pourrai] en (12), l'auteur finit par apparaître, en conclusion et transcrit en police grasse, comme sujet énonciateur prenant en charge l'identité du « fan ».

Interaction avec SonT

Le comique et le « second degré » qu'il génère a souvent le pouvoir de mettre tous les antagonistes d'accord. Toute l'argumentation de CHMG18F peut donc se lire comme une précaution oratoire pour prévenir d'un reproche qui, selon lui, est souvent fait aux passionnés de nouvelles technologies. Or, c'est justement ce point qui est soulevé dans l'unique commentaire qui lui a été fait.

(13) SonT « j'ai beaucoup apprécié ton article, je crois qu'il est très intéressant pour qui, comme moi, ne possèdent pas un iPhone ou un iPad. Quand même je comprends ce que signifie être "Apple addicted", parce que mon meilleur ami l'est, et donc je connais un peu tous ces moyens technologique, mais pas de manière directe. Tu ne penses pas cependant qu'ils contribuent à éloigner les personnes de la réalité? »

SonT se catégorise dans le groupe de ceux qui ne sont pas adeptes, donc dans le camp opposé à CHMG18F, cela est même explicité par le connecteur [cependant]. Cet adverbe appelle généralement une proposition en opposition avec la proposition qui la précède. Or, celui-ci renvoie dialogiquement à l'interprétation que SonT se fait de l'article, ainsi que de l'opinion de son auteur, de manière globale, soit [*CHMG18F ne pense pas que la technologie éloigne les personnes de la réalité*].

Elle sauve tout de même la face de la relation interpersonnelle en prenant cette dissension comme la raison même de son intérêt pour l'article. Cela lui permet ainsi d'oser la question sur l'addiction qui éloigne les utilisateurs de la vie réelle.

La réponse, en (14), est assez maladroite, ce qui montre peut-être, une certaine déception de la part de l'auteur du blog qui aurait sans doute voulu rester sur le mode humoristique.

(14) CHMG18F « En effet, je pense que ces nouveaux moyens de communications permettent de rencontrer des gens vivant à l'autre bout du monde, mais ils éloignent les gens physiquement: presque plus personne ne se salue dans la rue, presque plus personne n'est courtois au volant... Certains appellent cela le progrès... »

Au début de son intervention, il semble qu'il va approuver les propos du commentaire de sa correspondante. Puis, il s'avère que l'adverbe [en effet] appuie une proposition que le commentaire avait réfutée « en creux ». Ce n'est qu'avec un deuxième connecteur, [mais] que le lecteur peut comprendre que l'opposition que CHMG18F veut vraiment pointer est la différence entre la rencontre virtuelle, que permettent effectivement les nouvelles technologies, et les rencontres physiques qu'elles menacent peut-être.

Les propos de l'auteur vont rester vague jusqu'à la fin de l'échange, peut-être là aussi dans le but de sauver la relation. Dans l'énoncé mis en suspension [Certains appellent cela le progrès...], qui semble *a priori* aller dans le sens de SonT, il n'est pas sûr qu'il ne s'inclut pas lui-même dans le groupe indéfini des « certains ».

8.4.6 Article THMG5F « L'importance du voyage »

Avant-propos

THMG5F expose dans son article son avis sur ce qu'apportent les voyages aux jeunes générations. Tout au long du texte, un élément va être mis en avant et développé. Il est annoncé dès le départ en (1) : la [rencontre].

(1) THMG5F « J'adore la musique je joue surtout de la percussion et j'adore rencontrer de nouvelles personnes. »

L'auteur insiste explicitement, au début du texte puis à la fin, sur le fait que sa représentation relève d'une opinion bien personnelle. Il multiplie les marques de prise en charge dans un discours embrayé à la première personne ; [C'est un sujet qui me tient particulièrement à cœur] en (2), [je pense] en (3), [selon moi] en (4).

(2) THMG5F « Je voudrais vous parler de l'importance du voyage à notre âge avant l'entrée dans la vie active. C'est un sujet qui me tient particulièrement à cœur, car grâce à une année de voyage en Australie avant de reprendre les études, j'ai réalisé à quel point il est indispensable de découvrir de nouvelles choses, personnes ou émotions afin d'être en accord avec soi et les autres. »

(3) THMG5F « Je pense qu'il est toujours enrichissant de quitter son pays, ses habitudes, sa routine, sa langue.. afin de prendre conscience de la richesse, de la diversité qui nous entoure et de tout ce qu'elle peut nous apporter. »

(4) THMG5F « Selon moi le voyage est comme une formation, du genre «formation de la vie» qui comme toutes autres formations est importante pour notre enrichissement personnel et notre ouverture d'esprit. En effet il nous apporte tout ce qu'il manque à l'éducation scolaire, l'écrit, la technique ou la culture, c'est à dire l'apprentissage de soi, des autres et de la nature. On se confronte à soi même dans des situations nouvelles, on apprend à mieux regarder autour de soi, écouter, partager et de s'ouvrir à l'inconnu, à la différence. »

Il explicite également le fait qu'il est prêt à accepter un avis contraire, en utilisant le dialogisme interlocutif de précautions oratoires très appuyées et développées, comme en (5), [Bien sûr il est propre à la sensibilité de chacun de réagir différemment], l'argument est réitéré en (6). De ce fait, le positionnement qu'il soutient peut être perçu, de manière générale, comme une réponse à d'autres personnes, éventuels énonciateurs, qui auraient une représentation différente de l'objet « voyage ».

(5) THMG5F « Bien sûr il est propre à la sensibilité de chacun dans ces situations de réagir différemment mais malgré les cultures différentes et les personnalités différentes en règle générale la plupart des voyageurs que l'on rencontre sont totalement dans ce même esprit de partage, d'écoute, de curiosité et de sensibilité. Cette «formation» dure toute la vie après mais, avant de s'installer et de fonder une famille, partir un moment est important pour ne pas se perdre dans son propre chemin. »

(6) THMG5F « en sachant que ce large sujet s'interprète en fonction de chacun. ».

Le voyage

Cette mise au clair au sujet de sa subjectivité lui permet d'insister lourdement sur les [valeurs] (le lexème apparaît en (7)) qu'il accorde aux voyages. Tout au long du texte, il montre qu'il estime ces valeurs très hautes, toujours, en creux, en opposition avec un autre énonciateur qui les jugerait, au contraire, très basse. Dans tous les éléments suivants, une valeur méliorative ou/et superlative apparaît, contenant le sème de « quelque chose en plus » : [importance], [indispensable] en (2), [enrichissant], [tout ce qu'elle peut nous apporter] en (3), [importante pour notre enrichissement personnel], [il nous apporte ce qu'il manque] en (4) et [important] en (5). Notons la répétition de trois occurrences des termes de la famille de l'« importance » et deux de la famille de l'« apport ».

La nature de cette « valeur en plus » est définie. Elle correspond à du « savoir », d'où l'usage répété de terme du champ sémantique de l'apprentissage : [ce qu'il manque à l'éducation scolaire], [on apprend à] en (4), [apprentissage], [comme une formation], [« formation de la vie »], [comme toutes autres formations], [Cette « formation »] en (5).

Les apports du voyage sont ensuite déclinés sous plusieurs formes tout aussi « magnifiées ». Sa représentation tourne effectivement autour de trois points : la rencontre avec les autres, la rencontre avec la nature et la rencontre avec soi.

La rencontre avec les autres peut prendre au moins deux formes, selon l'auteur, elle peut se faire par le partage d'un repas ou par celui de la pratique musicale.

(7) THMG5F « Personnellement le voyage a été une confirmation de beaucoup de valeurs que j'avais mais que je ne comprenais pas toujours. Comme par exemple, le partage spontané des aliments lorsque l'on se trouve avec d'autres voyageurs sur la route à l'heure du dîner. »

En (7), le partage est lui aussi caractérisé précisément, il doit être [spontané], sous-entendant que dans les situations de « non-voyage », les repas sont toujours prévus et organisés, ce qui priverait ou réduirait la générosité des organisateurs. Cette spontanéité et cette générosité constituent sans doute certaines des valeurs dont l'auteur pense qu'elles trouvent tout leur sens, [que je ne comprenais pas toujours], dans la situation de voyage ; ces valeurs ne « couleraient pas de source » dans la « vraie vie » mais, pourtant, seraient tellement « bonnes » qu'elles le mériteraient, c'est pourquoi il parle de [confirmation].

(8) THMG5F « Mais la chose la plus magique reste la musique, cette chance de pouvoir rencontrer les personnes par le biais de la musique et ainsi d'attirer beaucoup de gens autour d'eux. Même si l'on ne se comprend pas, lorsque l'on partage musicalement, le lien qui se crée est fort et sincère car on joue avec nos émotions, notre cœur, on se dévoile l'un à l'autre, c'est pourquoi après, on va avoir envie de casser cette barrière et par n'importe quel moyen essayer de discuter et de faire connaissance. La musique permet de casser toutes les barrières de la langue et de la culture qui peuvent bloquer, parfois, certaines rencontres. »

En (8), l'éloge de la musique est d'abord explicite par le fait que le lexème [musique] est répété trois fois, renchéri de [musicalement], le tout dans un seul paragraphe. En outre, cette même musique est nommée encore deux fois par deux *métaphores*, d'abord la formule superlative [la chose la plus magique] puis [cette chance].

Puis, la musique se voit attribuer le pouvoir d'un « pont » multipliant les rapprochements entre les personnes qui la pratiquent : [rencontrer les personnes par le biais], [attirer beaucoup de gens autour d'eux], [on partage], [le lien qui se crée est fort et sincère],

[rapprocher], [l'un à l'autre], [discuter], [faire connaissance] ; tous ces termes porteurs du sème du « contact » s'élèvent contre les « barrières », [casser cette barrière] et [casser toutes les barrières... qui peuvent bloquer] dans la phrase finale.

(9) THMG5F « Enfin il y a un dernier point dont je voulais parler c'est la nature et son impact sur nous. C'est quelque chose de difficile à exprimer, mais je vais essayer. Lorsque l'on se retrouve seul au milieu d'un endroit sauvage, pur et intact de la trace de l'homme, cet endroit peut être impressionnant par sa grandeur infinie comme le désert ou sa beauté de couleurs florissantes et formes inattendues ou encore juste beau pour son originalité, ses odeurs ou ses bruits. Dans ces moments précis on partage réellement avec l'endroit dans lequel on se trouve, et la nature nous donne beaucoup de bonnes énergies, elle nous relaxe, nous recentre et nous amène souvent à de belles réflexions. »

En (9), c'est au tour de la nature d'être thématifiée. THMG5F ne la décrit que très peu, [sauvage], [pur] et [intact de la trace de l'homme] sont les trois seules caractéristiques descriptives qui permettent d'imaginer ce qu'il entend par là. Il ne donne que deux exemples qui évoquent une image concrète [le désert] et les [couleurs florissantes]. En revanche, il multiplie les subjectivèmes mélioratifs qui placent la nature dans la sphère de l'extraordinaire : [impressionnant], [infini], [inattendues], [juste beau], [originalité], [moments précis], [bonnes énergies], [belles réflexions].

Ce qu'il veut réellement en dire, de son propre aveu, relève de l'indicible : [C'est quelque chose de difficile à exprimer, mais je vais essayer]. THMG5F parle donc de la nature en fonction de ce qu'elle provoque dans son esprit et dans son corps.

C'est sans doute dans la thématification de la nature qu'il utilise le plus cette « stratégie ». Mais, en réalité, c'est sur cette tonalité que sa représentation du voyage est traitée, dans tout le texte.

Bien qu'en (3) THMG5F décrive brièvement le voyage comme un déplacement physique, il replace immédiatement le déplacement sur le plan intellectuel et culturel : [quitter son pays, ses habitudes, sa routine, sa langue]. Pour lui, le voyage est surtout un déplacement « spirituel », tourné vers soi. Nous l'avons vu en (4) et en (5) avec sa définition du voyage comme formation intellectuelle.

Nous avons aussi vu l'importance qu'il accorde à la notion de contact et de partage, avec le lien musical et le partage des repas, en (7) et en (8). Or, tout est rattaché, dans l'article de THMG5F, à l'apport de quelque chose de l'extérieur à l'intériorité de l'individu.

Dans les extraits suivants, nous avons mis en gras tous les éléments qui contiennent le sème du « mouvement », en italique ceux qui relèvent de la sphère de l'« autre » et nous avons souligné ceux qui relèvent du « soi », que celui-ci soit physique ou psychique :

- en (1) : [j'adore **rencontrer** de *nouvelles personnes*] ;
- en (2) : [afin d'être en **accord** avec soi et les *autres*], [émotions], [**découvrir** de *nouvelles choses, personnes*] ;
- en (3) : [**prendre** conscience], [qui nous **entoure**], [*diversité*] [ce qu'elles peut nous **apporter**] ;
- en (4) : [pour notre **enrichissement** personnel et notre **ouverture** d'esprit], [l'**apprentissage** de soi, *des autres et de la nature*], [il nous apporte], [On se confronte à soi même], [à mieux **regarder autour de soi**], [**écouter**], [**partager**], [**s'ouvrir à l'inconnu, à la différence**] ;
- en (5) : [ne pas **se perdre** dans son propre chemin], [dans ce même esprit], [**écoute**], [sensibilité] ;
- en (7) : [avec d'*autres*] ;
- en (8) : [nos émotions], [notre cœur], [on **se dévoile l'un à l'autre**] ;
- en (9) : [son **impact sur nous**], [on se retrouve seul], [**odeurs**], [**bruits**], [nous **donne** beaucoup de bonnes **énergies**, elle nous **relaxe**, nous **recentre** et nous **amène** souvent à de belles réflexions].

Notons pour finir que l'auteur juge que le voyage doit se situer à un moment idéal de la vie de l'individu : après la scolarité, ce qui est en cohérence avec le fait que les voyages apportent des connaissances qui complètent celles du cursus scolaire, comme il l'écrit en (4) et [avant] de travailler ou de se marier : [avant l'entrée dans la vie active] en (2) et [avant de s'installer et de fonder une famille] en (5).

Il précise également, dès le début de l'article, qu'il a lui-même vécu l'expérience qu'il décrit : [Personnellement le voyage a été] en (7) et [car grâce à une année de voyage en Australie avant de reprendre les études] en (2).

Interaction avec Sar

Trois correspondants ont laissé des commentaires à la suite à cet article, ils vont tous dans le même sens que THMG5F. Voici celui de Sar :

(11) Sar « THMG5F, j'ai vraiment aimé ton article.. **Moi aussi** je pense que le voyage est une sorte de formation et c'est pour ça que je voyage le plus possible.. la prochaine été je voudrais fare le Chemin de Santiago de Compostela, tu y est déjà allé? »

Elle commence par une appréciation positive, un compliment, à l'aide du subjectivème « aimer » appuyé par l'adverbe [vraiment]. Elle confirme avoir la même opinion que THMG5F, en embrayant son discours avec évidence, en doublant le pronom personnel par un vocatif, [Moi aussi je] et en précisant qu'elle pratique elle-même le « voyage ». Ensuite, elle fait glisser le thème sur le plan de la religiosité en évoquant le chemin de Compostelle.

En (12), c'est sur cette religiosité que THMG5F rebondit surtout : d'abord, il répond explicitement à la demande de Sar, en (11), [Je n'ais jamais fait], puis il anticipe une éventuelle future demande de Sar en répondant également au fait que [oui] il souhaiterait suivre ce sentier. Mais ce [oui] est immédiatement suivi d'un [non] qui l'ôte de cette sphère religieuse.

(12) THMG5F « [...] Je n'ais jamais fait la route du Chemin de Compostelle, mais c'est très amusant que tu en parles car lorsque je discute de cela **avec des italiens** ils me posent souvent cette question 😊 J'aimerais le faire un jour, oui non d'un point de vu religieux mais plus d'un point de vu personnel et humain. [...] Crois tu que c'est **culturel** de penser au Chemin de Compostelle **pour les italiens**, lorsque l'on parle de voyage, de recherche de soi, de la nature... ?? **Toi** est ce que tu aimerais le faire un jour? »

Sar n'avait pas fait du thème « chemin de Compostelle » une affaire culturelle. C'est THMG5F qui le rapproche, dans un premier temps, du stéréotype des « Italiens très religieux ». Puis, celui-ci déplace encore le thème dans la sphère du [culturel]. Peut-être qu'il est mal à l'aise avec la question religieuse : cela expliquerait à la fois le glissement vers la sphère culturelle et le fait qu'il attire l'attention, par deux fois en précaution oratoire, sur le comique d'une situation qui ne semble pas l'être *a priori* : avec [c'est très amusant] et l'émoticône.

En (13), la réponse de Sar reste très protocolaire sur la question du rapport des Italiens avec la religion. Puis, elle se place, elle aussi, du [point de vue personnel et humain] déjà évoqué par THMG5F, qu'elle reprend à sa charge par connotation autonymique.

(13) Sar « Les Italiens **en général** son très religieux, donc je pense que c'est pour ça que le Chemin de Compostelle soit si "fameux" en Italie.. (On parle beaucoup assi de Lourdes, pas exemple..) **Moi, comme toi** je le ferais d'un point de vue personnel et humain.. et j'aimerais le faire tout seule.. J'aime bien voyager en groupe, avec mes amis ou avec ma famille.. mais des fois j'ai besoin d'écouter seulement mes pas.. »

Elle commence ainsi à se mettre en connivence avec l'auteur [Moi, comme toi] ; puis, elle augmente cette connivence de deux autres manières :

- en suggérant l'importance de la solitude lors de la randonnée : [tout seule] et [seulement mes pas] ; cette orientation va de pair avec la « rencontre avec soi » développée dans l'article ;
- en se prévenant du caractère asocial par [J'aime bien voyager en groupe, avec mes amis ou avec ma famille], car cette orientation ne serait pas allée de pair avec la « rencontre avec les autres » mise en avant dans l'article.

8.4.7 Article LAMG12F « Article sur la loi des chiens 'dangereux' »

Avant-propos

Dans son article, LAMG12F dénonce « l'injustice » en décrivant « l'amour réciproque » qu'il y avait entre elle et son chien euthanasié selon la loi de 2008. Elle emploie diverses stratégies pour susciter la compassion de ses lecteurs.

D'abord, l'apparence du texte se présente comme un bloc, sans paragraphes espacés, incitant à une lecture linéaire, monotone et ininterrompue. La structure argumentative est construite comme une *progression ascendante* de récits malheureux jusqu'à la mort du chien, à la fin, qui s'éloignent du début heureux symbolisé par l'amour de l'animal.

La tonalité triste et le registre de l'affect sont annoncés dès le départ :

(1) LAMG12F « C'est de ce thème là que je décide de vous parler aujourd'hui car il m'a **profondément touché et affecté.** »

LAMG12F utilise la *métaphore* commune qui assimile les douleurs psychiques aux blessures physiques dont l'intensité est d'autant plus grande que l'entaille est « profonde ».

Sa « démonstration » s'articule autour de quatre points, que l'on pourrait rendre par les énoncés suivants :

- la bonté naturelle du chien ;
- la capacité de LAMG12F à s'en occuper ;
- sa non-responsabilité et son impuissance devant les circonstances malheureuses ;
- l'attribution de la responsabilité aux « autres.

Bonté naturelle du chien

Les arguments en faveur du chien concernent d'abord sa beauté : [beau], [beauté], [pure race], en (2), ces subjectivèmes sont pris en charge par LAMG12F mais en spécifiant qu'il est [titulaire de plusieurs concours], elle fait ainsi savoir que d'autres, par le passé, ont déjà pris en charge les qualités du chien, légitimant la vérité de l'affirmation par leur statut de spécialistes.

Puis, ils concernent sa bonté qui relève de trois ordres :

- elle est apparente : [réellement adorable], [nounours avec lequel on voudrait jouer] en (4), [il était gentil et m'apportait de l'affection et en donnait à chaque personne qu'il voyait] en (12) ;
- elle est naturelle, cet animal est capable des mêmes sentiments et des mêmes réactions qu'un être humain : [il pleurait] et [il venait réclamer] en (2), [comme d'un être humain] en (3), [il ressentait mes peines] et [il essayait de m'aider] en (4), [C'était comme s'il était toujours présent pour me soutenir] en (9) ; pour LAMG12F le chien est donc capable de « penser », mais pour pouvoir affirmer cela, elle anticipe tout énoncé d'éventuels détracteurs par une précaution oratoire [Certes, vous me direz que ... mais], [Peut-être ne comprendrez-vous pas ma réaction], même si ces derniers « osaient » s'appuyer sur la science [le langage en philosophie] en (4) ;

- elle est issue du dressage, [titulaire de plusieurs concours de beauté et de dressage] en (2), [on faisait partit de son éducation et de sa vie] en (4), qu'elle oppose encore à un argument anticipé : [à la base un chien de garde, mais].

(2) LAMG12F « Mon Rottweiler était prénommé Oxo, il est entré dans ma vie lorsque j'avais 10 ans, lui n'était alors âgé que de 4 ans. Il était beau, d'une portée de pure race et titulaire de plusieurs concours de beauté et de dressage lorsqu'on nous l'a confié. Il été énormément protecteur, il pleurait quand on avait la tête sous l'eau dans la piscine et venait réclamer des caresses dès qu'il nous voyait. »

(3) LAMG12F « Certes, vous me direz que je parle de lui comme d'un être humain mais dans le fond je le considérais tout comme, sauf qu'il ne pouvait pas parler. Peut-être ne comprendrez-vous pas ma réaction mais c'est ainsi que je le ressentais. »

(4) LAMG12F « Mon Rottweiler était à la base un chien de garde, mais réellement adorable, un peu comme un nounours avec lequel on voudrait jouer et avec qui je n'ai jamais eu peur, tout simplement parce qu'on faisait partit de son éducation et de sa vie. Je sais après avoir étudié le langage en philosophie que les animaux ne pensent pas, pourtant j'ai toujours été persuadée du contraire avec mon chien. J'avais l'impression qu'il ressentait mes peines et que par sa simple présence il essayait de m'aider. Il a toujours fait partie de ma famille [...] »

Tout cela en fait un être inoffensif : [protecteur] en (2) et [je n'ai jamais eu peur] en (4), cet argument est important pour contrer la loi qui qualifie le chien de [dangereux], en (5).

Capacité de soin

LAMG12F montre la **qualité** de sa capacité à s'occuper de son chien de manière adulte et responsable sous deux formes, d'abord par la **quantité** de temps qu'elle y a consacré, puis par la **quantité** d'efforts fournis, tout en précisant que les efforts en valaient la peine puisqu'ils étaient récompensés.

Elle insiste sur la durée et la répétition par plusieurs compléments de temps : [**Durant un an**, je le promenais en lui faisant faire une balade **jusqu'au jour où**] en (5), [**Pendant 1 an et 3 mois**, nous nous occupions de lui **chaque jour**] en (7) ; [**chaque jour** on allait le retrouver lui donner à manger, s'occuper de lui] en (9) ; elle utilise également la valeur imperfective de l'imparfait qui permet de visualiser l'action « en train de se dérouler ».

Elle insiste sur les efforts fournis, deux fois de la même manière : en décrivant ces efforts et en annihilant leur pénibilité par la récompense reçue :

- [demande du temps, de l'affection, de l'argent]/[mais c'est également un plaisir, un amour réciproque] en (6) ;
- et [mais parfois étant à pied par temps de pluie, de vent, cela était un peu une corvée]/[Pourtant, rien ne m'aurait empêché d'allé le voir et de le remercier d'avoir toujours était là, c'était à mon tour d'être présente pour lui] en (7).

(5) « Durant un an, je le promenais en lui faisant faire une balade jusqu'au jour où ma mère me dit qu'elle avait appris que comme j'étais mineure je n'avais pas le droit de le sortir, que c'était illégal passible d'une amende élevée et même de prison car il était un chien de catégorie 2 et qu'il était considéré comme 'dangereux'. »

(6) LAMG12F « Je pense que vous serez tous d'accord pour dire qu'avoir un animal de compagnie demande du temps, de l'affection, de l'argent, mais c'est également un plaisir, un amour réciproque du moins pour ma part. »

(7) LAMG12F « Pendant 1 an et 3 mois, nous nous occupions de lui chaque jour, mais parfois étant à pied par temps de pluie, de vent, cela était un peu une corvée. Pourtant, rien ne m'aurait empêché d'allé le voir et de le remercier d'avoir toujours était là, c'était à mon tour d'être présente pour lui. »

(8) LAMG12F « J'ai voulu l'accompagner jusqu'au bout pour lui montrer que je ne l'abandonnais pas, que je ne voulais pas le laisser. J'ai été présente jusqu'à la fin, le tenant dans mes bras pour qu'il ne se sente pas seul et qu'il voit que j'étais toujours là, tout comme il l'avait toujours été pour moi. »

Malheurs et impuissance

La bonté du chien et les capacités de soin de sa propriétaire font apparaitre la loi comme injuste, non méritée, [Ce que je déplore dans mon article c'est l'injustice] en (12). Mais ce n'est pas tout. Une série de malheurs et de moments difficiles, [j'ai vécu plusieurs expériences douloureuses] en (9), vient augmenter à la fois la valeur du rôle de l'animal et l'impuissance ressentie face à la loi.

D'une part, elle insiste sur l'effet « couperet » de la loi par le biais de la *répétition* et de la *redondance* :

- [je n'avais **pas le droit** de le sortir], [c'était **illégal**], [**passible d'une amende** élevée], [et même **de prison**], soit l'expression de la même idée quatre fois dans la même phrase en (5) ;

- [je n'avais donc **pas le droit** de me porter **légalement** propriétaire de mon chien], deux fois dans la même phrase en (9) ;
- [**Contraint** d'accepter la réalité et de **me plier** aux exigences des lois mon chien a dû être euthanasié le 15 décembre 2009], encore deux fois ici avant l'annonce finale de la mort de l'animal en (10) ;
- [à cause de cette loi] en (12).

D'autre part, elle énumère les moments difficiles que la vie lui a imposés :

- le fait qu'elle soit mineure au moment des faits : [Comme j'étais mineure] en (5), [et je n'étais alors âgé que de 17 ans] en (10) ;
- la séparation de ses parents : [d'abord de la séparation de mes parents] en (9) ;
- le décès de son père : [et par la suite du décès de mon père. .] en (9) ;
- le manque d'argent sous-entendu par : [dans ce petit appartement] en (9), [Tout était payant] en (10).

(9) LAMG12F « j'ai vécu plusieurs expériences douloureuses peut-être est -ce pour cela qu'il a autant compté dans ma vie. C'était comme s'il était toujours présent pour me soutenir d'abord de la séparation de mes parents, et par la suite du décès de mon père. . Il s'est donc retrouvé seul dans cette maison, chaque jour on allait le retrouver lui donner à manger, s'occuper de lui car on ne pouvait pas le prendre dans ce petit appartement où il aurait perdu ses repères et où il n'aurait pas pu être heureux.»

(10) LAMG12F « Tout était payant et je n'étais alors âgé que de 17 ans, je n'avais donc pas le droit de me porter légalement propriétaire de mon chien. Contraint d'accepter la réalité et de me plier aux exigences des lois mon chien a dû être euthanasié le 15 décembre 2009. »

Mais si LAMG12F attache autant d'importance à « s'innocenter », en quelque sorte et à « innocenter » le chien de ce dont les autorités les accusent, elle tient aussi à désigner des responsables, [pour ma part] en (11), peut-être, de l'existence même de cette loi.

Attribution causale externe

Il y a d'abord minimisation du nombre de chiens « fautifs », par une détermination indéfinie mais partielle : [**certains** chiens], [**quelques-uns plus que d'autres**], [les animaux réagissent **de manière différentes** et **certains** de manières violentes] en (11), [Oui, il y a **des** chiens dangereux mais] en (12) ; puis, LAMG12F leur ôte

totalelement la responsabilité d'actes violents [qui les rendent plus **vulnérables** à des attaques] en (11), allant jusqu'à renverser la situation puisqu'ils deviennent les victimes.

La « fautive » revient donc à d'autres personnes ou d'autres phénomènes :

- parfois « indéfinis » : [c'est seulement à la façon dont **on** les a dressé], [soit **par d'autres explications**] en (11) ;
- parfois nommés : [parce qu'ils ont été battu par **leurs anciens maîtres**] en (11), [seulement à cause de **leurs maîtres**] en (12).

(11) LAMG12F « En effet certains chiens peuvent être dangereux, quelques-uns plus que d'autres mais pour ma part c'est seulement à la façon dont on les a dressé que les animaux réagissent de manière différentes et certains de manières violentes. Soit parce qu'ils ont été battu par leurs anciens maîtres, soit par d'autres explications et qui les rendent plus vulnérables à des attaques. »

(12) LAMG12F « Ce que je déplore dans mon article c'est l'injustice. Oui, il y a des chiens dangereux mais seulement à cause de leurs maîtres. Moi mon chien il était gentil et m'apportait de l'affection et en donnait à chaque personne qu'il voyait, je l'aimai et j'ai dû le quitter à mon plus grand regret à cause de cette loi. »

LAMG12F cherche également à créer l'empathie par l'emploi de subjectivèmes forts comme « déplorer », « aimer », « quitter », « regret », « injustice », « injuste », « inhumain » qui expriment à la fois l'attachement et le déchirement qu'elle subit au plus profond de son être, ce que montre l'insistance sur le marquage de la première personne, notamment en (12) et (13) : [**je** déplore], [**Moi mon** chien **je** l'aimai et **j'**ai dû le quitter à mon plus grand regret], [**J'**aime les animaux], [**j'**ai grandi entouré d'eux], [**je** ne comprends pas], [**je** trouve].

(13) LAMG12F « J'aime les animaux et plus particulièrement les chiens puisque j'ai grandi entouré d'eux. Il y a autre chose que je ne comprends pas non plus c'est de voir le nombre d'animaux et de chiens que les propriétaires abandonnes sur les routes, laissant leurs vies au destin. Des milliers d'animaux sont abandonnés chaque année et je trouve cela vraiment injuste et voire inhumain ! »

Au final, elle parvient à un retournement, ce sont bien les « humains » qui sont « inhumains », [les **propriétaires** abandonnes], [je trouve cela vraiment **injuste** et voire **inhumain** !] et les chiens qui sont les victimes de cette inhumanité, [Des milliers d'animaux **sont abandonnés** chaque année], [à cause de leurs maîtres], [à cause de cette loi].

Interaction avec Rab

En (14), la reconnaissance empathique commence par un compliment sur l'article lui-même, dans la phrase introductive, avec le subjectivème [intéressant] dont la valeur méliorative est augmentée par l'adverbe [vraiment] qui le précède et le point d'exclamation qui le suit. Le compliment est repris plus loin, visant plus spécifiquement la qualité d'écriture, avec [J'ai beaucoup aimé dans ton article la façon avec laquelle tu parle]. L'empathie est également exprimée explicitement par [je te comprends].

(14) Rab « Ton article est vraiment intéressant!

Ton amour pour les chiens et surtout ton chien est énorme mais tu es limité à cause des lois. C'est vrai que comme dit toi "les animaux réagissent de manière différentes et certains de manières violentes". Je pense, donc, que malheureusement on généralise pour éviter des problèmes dans la ville, on parle, donc, des chiens dangereux. Ton expérience avec les chiens est tellement positive que cette loi la te touche beaucoup, je te comprends. J'ai beaucoup aimé dans ton article la façon avec laquelle tu parles de Lui et aussi ta force. Je te souhaite vraiment bon courage! Après que ton chien a été euthanasié, je sais que sa séparation était douloureuse, tu n'as pas pensé d'adopter un autre chien? »

Puis, Rab confirme sa captation de la « force » émotive du discours, soit de la douleur de LAMG12F qui se mesure différenciellement entre les sentiments d'amour pour le chien et l'injustice de la loi. Ainsi, dès la première phrase, [amour], [surtout] et [énorme] sont mis en contraste avec [limité] et [lois]; plus loin, [tellement positive], [Lui] avec une majuscule, est mis en contraste avec [te touche beaucoup], et [douloureuse].

Sa compréhension du côté injuste se traduit à la fois par l'adverbe [malheureusement] qui contient le sème de la fatalité et par la reprise en charge de l'énoncé innocentant un certain nombre de chiens; elle le reprend par un discours rapporté direct marqué par les guillemets. Par là, elle fait du cas de LAMG12F un cas particulier, [généralise], qui aurait dû faire exception à la « loi ».

Rab termine par un encouragement sincère, d'abord explicite avec [Je te souhaite vraiment bon courage!], puis plus implicite en proposant, en quelque sorte, une solution au problème [adopter un autre chien].

Voici la réponse de LAMG12F :

(15) LAMG12F « Rab, je te remercie pour ton commentaire ainsi que toi aussi 13I (désolé je ne connais pas ton prénom).

Je suis contente d'avoir pu vous toucher en parlant de cette expérience qui a été et qui est toujours douloureuse dans mon esprit. Cette séparation a vraiment été dure à affronter, et le fait que je vivais dans un petit appartement avec ma mère, mon petit frère et mon beau père ne me permettait pas d'accueillir un nouveau chien, puis l'amour que j'ai pour Oxo est unique. Je ne me verrai pas vivre avec un autre chien tant que cette blessure n'est pas refermée. De plus, si j'en aurai pris un autre j'aurai aimé un rottweiler mais il souffrirait de vivre dans un petit appartement où il ne pourrait pas courrir, ni s'amuser ou se promener, je n'accepterai pas de le rendre malheureux juste pour combler mon manque. »

Elle commence par remercier ceux qui lui ont fait des compliments. Ensuite, elle exprime sa satisfaction d'avoir réussi à « toucher », c'est-à-dire d'avoir atteint son but communicatif.

Puis, tout le reste de son intervention va porter sur le rejet de la solution proposée par Rab. L'impossibilité de l'adoption d'un nouveau chien tient à deux arguments majeurs :

- la souffrance dure dans le temps : LAMG12F se met alors à la « ré-exprimer », notamment par de nombreux lexèmes dont le champ sémantique est celui de la douleur : [cette **blessure** n'est pas refermée], [qui a été et qui est toujours **douloureuse** dans mon esprit], [Cette **séparation** a vraiment été **dure** à **affronter**], [juste pour combler mon **manque**] ;
- l'impossibilité est aussi matérielle, les conséquences des faibles revenus de la famille est longuement détaillé sous forme de récit : [et le fait que je vivais dans un petit appartement avec ma mère, mon petit frère et mon beau père ne me permettait pas d'accueillir un nouveau chien], [il souffrirait de vivre dans un petit appartement où il ne pourrait pas courrir, ni s'amuser ou se promener] ;
- puis, viennent deux conséquences des deux premières raisons évoquées, qui sont pourtant en contradiction l'une avec l'autre : [l'amour que j'ai pour Oxo est unique], pourtant c'est aussi bien par « amour » d'un éventuel autre chien que LAMG12F se refuse une nouvelle adoption, [je n'accepterai pas de le rendre malheureux]. Elle intensifie encore par là sa capacité d'amour pour les chiens.

8.4.8 Article LOMG19F « Montpellier Vipers (Montpellier Agglo Hockey Club) »

Hockey versus football

Nous nous intéresserons, pour cet article, à la manière dont l'auteur traite de ce qu'il appelle la [POPULARITE] de son sport favori.

(1) LOMG19F « POPULARITE

Bien que Montpellier soit l'une des plus grande villes de France, les Montpellier Vipers ont mis bien des années à trouver leur public, concurrencés par une équipe de football parmi les meilleures de France et un club de Handball parmi les meilleurs d'Europe. »

(2) LOMG19F « De mon point de vue, je suis extrêmement fier de supporter ce club. En effet, les hockeyeurs ont une attitude exemplaire sur la glace comme en dehors, les joueurs montpelliérains sont très accessibles et ne refusent jamais de signer un autographe à la sortie des vestiaires. »

(3) LOMG19F « Le public se déplace toujours en nombre, même dans les périodes difficiles, et nous, les groupes de supporters, n'arrêtons JAMAIS d'encourager l'équipe quel que soit le score. »

(4) LOMG19F « Enfin, le prix des billets est très bas, ce qui a permis au club d'attirer un public composé d'étudiants et de familles, un public fier de son équipe et respectueux de l'adversaire. »

(5) LOMG19F « Autant de raisons qui font du MAHC mon club de coeur !!! »

Tout d'abord, en (1), LOMG19F cherche à pointer une faiblesse de la popularité du Hockey, mais sans l'attribuer à la nature même de ce sport. Autrement dit, cette faiblesse n'est pas absolue mais relative [concurrencés]; la popularité n'apparaît basse que relativement à d'autres domaines, le [football] et le [Handball]. Ces deux sports sont en outre qualifiés par le même subjectivème répété deux fois, [meilleures] et [meilleurs] et sont placés dans des sphères nationales et internationales, inaccessibles et difficiles à surpasser, et donc, de fait, paradoxalement incomparables.

Ensuite, LOMG19F remplace, en quelque sorte, la qualité des performances sportives par d'autres qualités, plus nombreuses [Autant de raisons] en (5), et surtout, dénoncées implicitement comme manquantes dans les autres disciplines :

- la qualité de l'attachement au hockey : un attachement, d'abord affectif, [de coeur !!!] en (5), exprimé également par le subjectivème [fier] répété deux fois, qui le détermine lui-même en (2), avec une insistance superlative de l'adverbe [je suis

extrêmement fier], puis qui s'applique à tous les spectateurs, dont il fait partie, en (4) [un public fier] ; puis un attachement vertueux, [même dans les périodes difficiles], [n'arrêtons JAMAIS d'encourager], [respectueux de l'adversaire] en (4) ;

- plusieurs qualités éthiques des joueurs de hockey sont énumérées : [ont une attitude exemplaire sur la glace comme en dehors], [sont très accessibles], [ne refusent jamais] ; autant de points qui contrastent avec les scandales du milieu footballistique ;
- et enfin, une autre forme d'accessibilité, celle du prix d'entrée.

Tous ces points répondent dialogiquement, sans doute directement, à l'opinion ou à la représentation que l'auteur se fait du football, ce dont nous aurons une confirmation dans la partie commentaire.

Interaction avec Nes

Dans cette interaction, en (6) et (7), la comparaison avec le football émerge de plus en plus.

(6) Nes « j'ai trouvé ton article très intéressant , je ne savais pas que Montpellier avait une équipe de Hockey sur Glace !!! je voudrais bien savoir comment est née ta passion pour le hockey dans un pays où le football est un des sports les plus populaires ? »

Nes a peut-être perçu l'allusion au football comme une aversion ou pour le moins un ressentiment de LOMG19F pour ce sport. En tout cas, si elle décide de l'interroger sur l'origine de sa [passion], c'est en la mettant en relation avec le foot. Elle le fait par le complément circonstanciel de lieu, [dans un pays où le football est un des sports les plus populaires ?], qu'elle aurait pu ne pas utiliser, attrapant ainsi la « perche » tendue par l'auteur en (1).

La réponse qui suit, en (7), est alors une confirmation explicite de ce que LOMG19F pense du football.

(7) LOMG19F « Et puis dans les stades de football, le public a une très mauvaise mentalité : il n'est pas rare d'entendre des enfants de 8 ans insulter l'équipe adverse. Alors entre les deux, je n'ai pas hésité longtemps... »

Ces critiques concernent directement le public des stades. Par une sorte d'autodialogisme qui confirme son opinion, implicite dans l'article. Il attaque la [mentalité], qu'il détermine par le subjectivème péjoratif [mauvaise] réhaussé par l'adverbe [très]. Ensuite, il illustre, preuve à l'appui, son argument par un *récit allégorique* :

- relatant le manque de respect pour l'équipe adverse, [insulter], mis en balance avec ce qu'il avait affirmé du public de hockey en (4), [respectueux de l'adversaire] ;
- non seulement, ce manque de respect fait partie, selon LOMG19F, de l'éducation des supporters puisqu'il l'attribue à des [enfants de 8 ans] ;
- mais il se répète dans le temps, [il n'est pas rare], la *litote* répondant dialogiquement à tout détracteur qui essaierait de minimiser la gravité des faits.

8.4.9 Article SOMG8F « LA MODE »

La mode

Nous le verrons, cet article expose une définition subjective de la « mode » contre ce que le terme de « MODE », avec un « M » majuscule comme il apparaît dans la moitié des occurrences, pourrait laisser présager.

L'emploi des majuscules n'est pas le seul élément utilisé pour partager avec le lecteur un intérêt certain pour ce domaine. SOMG8F exprime explicitement cet intérêt et son envie de partage :

- dans la phrase introductive en (1) ; l'objet « mode » se trouve au centre d'un mouvement d'isolation par rapport au reste du Monde ; il est d'abord présenté comme choix, [choisit] ; puis, le choix est expliqué, [car] ; la mode est alors à la fois insérée dans l'ensemble des [choses] que SOMG8F place le plus haut dans son estime, d'après le subjectivème augmenté du superlatif dans [j'apprécie le plus], et mis encore en valeur par la formule partitive [l'une des choses] ;
- et dans la conclusion en (2) ; [j'espère] et [j'ai réussi] sont redondant à exprimer le désir et l'intention de « partager » son « plaisir », [faire passer] et [vous a plus].

(1) SOMG8F « J'ai choisit comme sujet la mode car c'est l'une des choses que j'apprécie le plus. »

(2) SOMG8F « J'espère que mon article vous a plus et que j'ai réussi à vous faire passer ce qu'est la Mode pour moi. »

Dès son entrée dans le vif du sujet, SOMG8F expose clairement sa position.

(3) SOMG8F « On connaît la définition générale de la Mode: "*Manière particulière de s'habiller conformément au goût d'une certaine société*" Pour moi c'est bien plus, la mode est une manière de s'exprimer à travers ses vêtements, ses accessoires, la façon de coordonner plusieurs vêtements/couleurs. A travers mes vêtements je tente d'exprimer qui je suis, ce que j'aime, faire transparaître ma personnalité. La Mode met en avant la diversité de la rue et le contraste des pays. »

Elle commence par situer l'acception de la « mode » dont elle va parler en faisant une référence directe, entre guillemets, à la définition d'un dictionnaire. Il ne s'agit pas du secteur de la haute couture mais des habitudes vestimentaires quotidiennes, [de la rue]. Puis, elle démarque sa propre compréhension, qu'elle annonce explicitement avec [Pour moi], d'une autre compréhension, supposée plus répandue, stéréotypée. Dialogiquement, elle s'oppose donc surtout à un point de vue qui consisterait à penser que ceux qui s'intéressent à la mode, se contenteraient de la suivre passivement par conformisme social. Pour ce faire, elle met en avant le caractère « actif » de la pratique de la [Mode], explicitement, par la formule superlative méliorative [c'est bien plus], puis implicitement, par la *répétition*. Elle fait suivre par trois fois, en (a), (b) et (c), la justification de son opinion, en exprimant au final le même contenu :

- (a) [la mode est **une manière de** s'exprimer à travers ses vêtements, ses accessoires, **la façon de** coordonner plusieurs vêtements/couleurs] ;
- (b) [A travers mes vêtements je tente d'exprimer **qui je suis, ce que j'aime**, faire transparaître ma personnalité] ;
- (c) [La Mode met en avant la **diversité** de la rue et le **contraste** des pays].

(4) Gio « J'apprécie beaucoup ta conception de "mode" et je suis d'accord avec toi, à travers nos vêtements nous montrons notre personnalité!! »

(5) Ing « Tu as exactement raison quand tu dit que les vêtements expriment qui nous sommes ce que nous aimons, et qui font aussi transparaître notre personnalité. Plusieurs fois on arrive même à comprendre la personnalité par les couleurs qu' on choisi. »

Dans les commentaires, les échanges avec Gio et Ing constituent un consensus total entre les « je » et le « tu », c'est-à-dire entre les trois intervenantes : [J'apprécie beaucoup ta conception], [je suis d'accord avec toi], [Tu as exactement raison quand tu dit]. Les deux

correspondantes reprennent et défendent, elles aussi, le parti d'un sujet agissant, construisant et communiquant sa singularité contre toute accusation de conformisme.

Au final, alors que le texte de SOMG8F peut se lire comme une *précaution oratoire* dirigée vers les éventuels lecteurs du groupe des correspondants, Gio et Ing renvoient, en quelque sorte, la balle de cette *précaution oratoire* vers les autres groupes de lecteurs éventuellement possibles. À (a), (b) et (c) s'ajoutent (d), (e) et (f) :

- (d) [à travers nos vêtements nous montrons notre personnalité!!] ;
- (e) [les vêtements expriment **qui nous sommes ce que nous aimons**, et qui font aussi transparaître notre personnalité] ;
- (f) [Plusieurs fois on arrive même à comprendre la personnalité par les couleurs qu'on choisi].

Dans ces énoncés, le verbe « exprimer » apparaît trois fois et les sèmes de l'expression se retrouvent dans [faire transparaître] et [font transparaître], dans [met en avant] et [montrons] et même dans [comprendre] mais en partant du point de vue de celui qui « regarde » plutôt que de celui qui « montre ». Le lexème [personnalité], lui, se compte quatre fois et les sèmes de la « distinction » apparaissent de plusieurs façons dans les passages que nous avons mis en gras.

Les fripes

En revanche, la représentation de SOMG8F diffère de celles de ses correspondantes en tant qu'elle considère les [fripes] comme source importante de la diversité vestimentaire qu'elle met en exergue.

En effet, on peut supposer une certaine passion de la friperie chez SOMG8F.

(6) SOMG8F « On voit depuis quelques temps à l'émergence des 'fripes', c'est-à-dire qu'on va acheter des vêtements qui ont déjà été porté. Je pense que cette tendance est due à la crise et à la mode du 'vintage'. On va donc puiser dans le passé pour s'habiller, cela nous coûte moins cher également et en temps de crise c'est une bonne manière de faire du shopping. La Mode est un perpétuel recommencement, on reviendra sans cesse aux racines. J'aimerais savoir si en Italie vous constater aussi l'arrivée des 'fripes'? »

Tout d'abord, elle insiste sur une naissance récente de la friperie, on peut le voir avec [depuis quelques temps], [émergence], [arrivée] et avec l'attribution de leur existence à la [crise] contemporaine du moment de l'écriture. Pourtant, le phénomène décrit semble

bien plus ancien, il s'agit peut-être là du signe que les fripes sont une découverte récente personnelle de SOMG8F qu'elle généralise et étend au reste du Monde.

Ensuite, l'auteur fait une sorte de récit définitoire des causes qu'elle attribue à cette [émergence]. Il s'agit selon elle, du ['vintage'] et de la [crise] ; les deux thèmes sont alors développés dans les deux phrases qui suivent l'énonciation des causes supposées. Le vintage est défini comme un retour au passé, nommé à trois reprises, [passer], [recommencement], [racines] vers lequel on se dirige avec un mouvement ciblé et répétitif, [puiser], [perpétuel], [sans cesse]. La crise est rappelée par une insistance sur une de ses conséquences, soit dépenser moins d'argent, [cela nous coûte moins cher], [c'est une bonne manière de faire du shopping].

Après que Gio et Ing lui ont écrit que les fripes n'existent pas en Italie, SOMG8F reste « sans voix » : elle exprime son étonnement dépité dans une courte phrase simple dépourvu d'éléments graphiques, émoticône ou ponctuation, qui auraient pourtant pu le souligner, en (7).

(7) SOMG8F « Je suis étonnée que vous n'avez pas de fripes. »

Les filles et le shopping

L'interaction autour de ce thème-là aussi répond à un stéréotype courant, celui d'une propension à faire les boutiques qui serait naturellement féminine.

(8) SOMG8F « Je suis sans cesse à la recherche de nouvelles matières, nouvelles couleurs, nouvelles manière de customiser (personnaliser) mes tenues. Je n'ai jamais assez de vêtements, j'en veux toujours plus je suis une adepte du shooping. Je suis admirative du travail des sylistes, des créateurs qui décryptent ce dont le public va avoir besoin, ou bien envie dans les années à venir. J'aimerais pouvoir plus tard vendre les collections de ces derniers. »

SOMG8F insiste sur son avidité quasi maniaque ou fanatique à acquérir des vêtements par la *répétition* d'adverbes [sans cesse], [jamais assez] et [toujours plus] et par la *répétition* en *leitmotiv* de l'adjectif [nouvelles] qui prend alors valeur de subjectivème mélioratif.

Elle assoie la conformité de son comportement par rapport à la « loi du marché », [adepte], [admirative] jusqu'à avouer vouloir en faire partie elle-même.

En cela, elle répond encore une fois à la même idée stéréotypée que celle que nous avons évoquée plus haut, mais cette fois, en faisant fi de ses détracteurs, c'est pour s'y

conformer et l'assumer complètement. Cela ne semble pourtant pas être le cas de Gio qui, elle, cherche une « excuse ».

(9) Gio « ..et ne te préoccupe pas, je pense que c'est normal pour une fille vouloir acheter toujours un tas de choses 😊 »

Tu dois être très créative!! nous pourrions nous donner quelques conseils! »

En effet, pour la commentatrice italienne, le fait d'assumer ce conformisme n'est pas si évident que ça, peut-être parce qu'elle cherche à excuser SOMG8F, qui n'a apparemment pourtant rien demandé, ou parce qu'elle cherche à sauver sa propre face, Gio opère un glissement « dialogique ». Alors que son intervention est adressée directement et explicitement à SOMG8F, ce que montre l'impératif de [ne te préoccupe pas], elle enchaîne en exposant une justification, sous le bouclier de la « normalité », au comportement d'achat « compulsif », qu'implicitement, elle avoue partager ici.

Elle termine par un renforcement de la mélioration par un subjectivème positif, [créative], puis fait une proposition de collaboration, ce qui montre encore leur connivence.

(10) SOMG8F « Hey Gio, évidemment que nous pouvons nous donner des conseils. C'est avec plaisir que je prends des conseils de la part d'une Italienne en mode.

La réponse de SOMG8F à Gio est une promesse qui confirme la collaboration demandée. Puis, en faisant évoluer la progression thématique par *analogie*, elle ouvre le champ de la comparaison entre les modes italienne et française. Ce thème abordé dans l'article, en (11), est développé entre l'auteur et Ing, mais Gio n'y prendra pas part.

Mode italienne versus mode française

Au début de l'article, SOMG8F avait pourtant évoqué furtivement la mode sous l'angle des spécialités culturelles.

(11) SOMG8F « J'ai choisit comme sujet la mode car c'est l'une des choses que j'apprécie le plus. Je pense qu'en plus cela doit vous dire quelque chose étant donné que vous êtes un des pays les plus connus dans ce domaine. J'ai pu m'en apercevoir pendant mes séjours, j'ai l'impression que pour les chaussures surtout vous avez 2 ans d'avance sur nous :) »

Il est intéressant d'étudier la manière avec laquelle elle introduit ce thème : elle révèle un embarras entre l'envie de SOMG8F d'interagir à ce sujet et sa volonté d'éviter un conflit frontal qui opposerait, de façon simpliste, les deux pays à travers les préférences (nationales) de leurs représentantes. En effet, elle utilise [en plus], assez maladroitement,

comme *précaution*. En effet, [en plus] appelle légitimement la question [*en plus de quoi ?*], et on peut normalement s'attendre au fait que ce qui est « en plus » soit du même ordre que ce à quoi c'est ajouté. Or :

- ici [en plus] vient après [car c'est l'une des choses que j'apprécie le plus], ce que l'auteur espère, donc, c'est que ses lecteurs « apprécient » aussi ; mais ce ne serait qu'une simple supposition hasardeuse, alors SOMG8F l'atténue par un *euphémisme* avec le verbe « devoir » dans [cela doit vous dire quelque chose] ;
- et elle atténue encore l'affirmation en mettant la proposition en complétive après le verbe d'opinion [je pense que], ce qui revient à insinuer la possibilité qu'on puisse penser autrement et donc à mettre la proposition en question.

En outre, elle fait ensuite un double compliment à la « mode italienne », en parlant de reconnaissance internationale de l'Italie dans ce domaine, [un des pays les plus connu], et en soulignant son avant-garde par le récit d'une expérience personnelle, [j'ai pu m'en apercevoir].

Malgré ces précautions, Ing va « enfoncer la porte » ouverte par SOMG8F :

(12) Ing « Tu pense que la mode italienne soit une des plus connue au niveau mondial ? tu aimes plus la mode française ou celle italienne ? =) »

En (12), la première question est une fausse question puisque la réponse a déjà été donnée en (11). Mais elle sert à justifier la demande directe de comparaison qui suit, dans la deuxième question, qui se veut rester sur un ton amical grâce à l'émoticône.

(13) SOMG8F « Coucou Ing, je trouve que la Mode italienne est en avance au niveau cotume, haute couture et chaussures. Après je ne suis pas fan de toutes les tendances que j'ai pu voir en Italie. La mode italienne est très connue mais Paris est l'une des plus connue pour la mode également 😊 »

La réponse de SOMG8F confirme une valeur positive de supériorité, avec [en avance], de la mode italienne mais elle nuance ; cette supériorité est partielle, elle ne concerne que certains domaines. La mode italienne se voit attribuer une valeur positive seulement partielle, d'abord avec l'*énumération* des dits domaines introduits par [au niveau], puis [je ne suis pas fan de toutes les tendances], qui implique par une *litote* que certaines [tendances] ne sont pas « validées ».

Ensuite, le comparatif n'est pas directement utilisé, les deux « modes » sont mises en balance, indirectement, par le connecteur logique [mais]. La qualification « connue » appliquée à Paris n'est pas située au même « niveau » que celle qui est appliquée à Rome : la mode parisienne se voit donc accorder une plus grande valeur que la mode italienne, implicitement, par la différence de degré entre les superlatifs [très] et [l'une des plus].

(14) Ing « Tu as raison celle de Paris est plus chic =>celle italienne est a des aspects élégants mais aussi sportifs »

Soit sincèrement, soit pour éviter le conflit, la réponse d'Ing est consensuelle, bien que l'émoicône apparaisse pour montrer sa bonne foi. Elle consent à reconnaître la supériorité française pour un certain domaine, l'élégance, que la mode italienne posséderait, mais à un moindre niveau, [des aspects]. En revanche, elle se rapproche de l'égalité en précisant, une nouvelle « spécialité » italienne, le côté sportif, qu'implicitement, peut-être, la mode française ignorerait.

8.4.10 Article CLMG3F « Glasgow »

Avant-propos

Dans cet article, nous allons analyser une partie des commentaires où l'auteur aborde avec une de ses correspondantes le thème de la « double culture ». Mais, cet échange naît, de par la dimension dialogique du langage, de ce qui a été lu dans l'article, notamment au moment où CLMG3F explique son intérêt pour la ville de Glasgow.

(1) CLMG3F « Je suis de nationalité franco-britannique, je suis née en France mais je possède la double nationalité car mon père est Écossais et ma mère est Française, mon père habite en Angleterre et toute ma famille paternelle vis en Écosse (Alba en gaélique écossais), j'y vais donc le plus souvent possible. Dans cet article je vais vous parler de la ville de Glasgow car c'est là que vis la plupart de ma famille et que c'est un endroit qui me tient vraiment à coeur. Glasgow est considérée comme la capitale culturelle de l'Écosse, c'est une ville très dynamique et pleine de surprises. »

Cet extrait, en (1), est situé dans l'introduction de l'article où l'auteur expose le sujet choisi. Voici comment elle procède pour exprimer son attachement à l'Écosse et à la ville de Glasgow :

- par la *répétition en épanorthose* du fait qu'elle a une double origine, [Je suis de nationalité franco-britannique], [je possède la double nationalité], [mon père est Écossais et ma mère est Française] ;
- par la *répétition* du fait que des personnes à qui elle tient « vivent » là-bas, [mon père habite en Angleterre et toute ma famille paternelle vis en Écosse], [car c'est là que vis la plupart de ma famille] ;
- en exprimant une certaine fierté de son expertise en langue « locale », [(Alba en gaélique écossais)] ;
- en évoquant explicitement les conséquences de ces liens ; des conséquences sur ses sentiments par une expression subjectivèment embrayée, [c'est un endroit qui me **tient** vraiment **à coeur**] rehaussée par l'adverbe d'intensité ; et des conséquences sur ses actes, [j'y vais donc le plus souvent possible] ;
- par des subjectivèmes positifs non embrayés ; [dynamique] et [pleine de surprises] qualifient Glasgow mais la phrase est à la voix passive, [est considérée comme] ; la forme passive donne de la puissance à la valeur de vérité des qualités de la ville puisqu'elles ne sont pas présentées seulement comme subjectives mais comme partagées par un grand nombre de personnes.

CLMG3F ne fait pas réellement de comparaison entre les sentiments qu'elle a pour la France et ceux qu'elle a pour l'Écosse. En revanche, dans [je suis née en France **mais**], l'adverbe [mais] peut rappeler qu'elle souhaite une reconnaissance de sa « partie » écossaise au moins aussi importante que si elle y était « née ». Elle contre ainsi dialogiquement des énoncés du type : [tu es née en France donc tu es plus française qu'écossaise].

Double culture

Cet échange a lieu dans la partie « Commentaire » suite à un questionnement de la part de Nes, que nous avons divisé en deux parties, en (2) et (5). La réponse de CLMG3F est contenue sur un seul commentaire, retranscrit ici en (3), (4), (6) et (7).

(2) Nes « j'ai bien aimé ton article sur Glasgow je veux savoir comment tu fais pour gérer ta double culture ? tu te sent plus écossaise que française? »

(3) CLMG3F « En fait c'est un peu bizarre mais quand je suis en France je me sens plus écossaise et quand je suis en Ecosse je me sens française 😊 en fait je crois que j'aime bien la différence, mais aussi parce que comme je suis en France une grande partie de l'année l'Ecosse me manque du coup je me sens plus écossaise et puis je préfère la mentalité écossaise. »

(4) CLMG3F « Mais pour gérer cette double culture je prend le meilleur des deux ! »

Les réponses à Nes se font « à l'envers », pour ainsi dire, car la réponse à la première question est mise en balance par le connecteur [Mais], en (4), indiquant que les informations contenues en (3) et répondant à la deuxième question sont nécessaires pour répondre à la première.

Il y a deux présupposés dans ces questions. Le premier est qu'une double culture est possible, qu'elle correspond bien à quelque chose dans la réalité et qu'elle doit (ou peut) être gérée. Cela est confirmé en (4), dans le sens où les représentations des deux interactantes s'accordent sur ces faits, ce qui rend la réponse possible. Le deuxième¹ présupposé est que l'on peut « se sentir » d'une nationalité, et plus d'une que de l'autre. En revanche, cette représentation-là n'est confirmée que partiellement en (3), ce que l'on peut voir dans la formule introductive longue et redondante qui émet un doute, [En fait c'est un peu bizarre mais].

En effet, pour CLMG3F, ce « sentiment » est instable, variable ou différentiel... jusqu'à se demander [je crois que] si ce n'est pas cette [différence] qui lui plaît [j'aime bien]. [bizarre] exprime bien une incertitude ou une balance des sentiments qui changent avec le lieu de présence.

Pour elle, « se sentir » écossaise c'est ressentir le manque de l'Écosse ; cela lui permet de répondre à ceux qui pourraient lui dire [*tu es plus française qu'écossaise puisque tu es plus souvent en France*] par un argument qui en prend le contre-pied [je me sens plus écossaise] [parce que je suis en France une grande partie de l'année], ce qui en fait un argument imparable.

C'est alors que le lecteur dispose des informations nécessaires lui permettant de comprendre en quoi consiste la fameuse « gestion » de la double-culture dans la réponse en (4) : [je prend le meilleur des deux !]. Ce discours embrayé montre bien par ailleurs

¹ Nous avons écrit « deuxième » et pas « second » parce qu'il y en a peut-être d'autres.

que, pour CLMG3F, c'est elle qui décide de ce qu'elle fait, de ce qu'elle « prend » de ces cultures, sans cela, une « gestion » serait impossible.

Voyons à présent la deuxième partie du questionnement de Nes :

(5) Nes « et quelles sont les différences entre la vie dans le pays de naissance et la France? et que préfères tu dans chaque pays ? »

Dans un premier temps en (6), en ce qui concerne la description des différences, CLMG3F tend vers l'égalité entre les deux cultures. D'abord, il y a pour ainsi dire « un contre un », entre [la nourriture] et [la météo], un objet de chaque culture est mis en position méliorative. On note également le *parallélisme* parfait entre [je préfère la nourriture écossaise] et [je préfère la météo française].

(6) CLMG3F « Les différences entre les deux pays, déjà la nourriture n'est pas du tout la même et je dois avouer que **je préfère la nourriture écossaise** elle est plus originale comme par exemple les petits déjeuners avec le bacon les oeufs les scones etc après au niveau de la météo c'est totalement différent et **je préfère la météo française** quand même ! »

Pourtant, déjà en (6), les deux objets ne sont pas exposés de la même manière.

La météo française est bien plus rapidement traitée et, de plus, elle est présentée comme une évidence générale, [quand même], qui serait partagée par le plus grand nombre. En d'autres termes, cette préférence relèverait plus de la contrainte que d'un choix personnel.

En revanche, la nourriture écossaise a « droit » à une description détaillée introduite par la formule présentative [comme par exemple] et qui se termine par un [etc] invitant à penser qu'il y aurait encore beaucoup plus à dire à ce sujet. En outre, elle est qualifiée par le subjectivisme mélioratif mis en comparatif de supériorité, [plus originale].

CLMG3F est en cohérence avec ce qu'elle affirme en (3) explicitement, [et puis je préfère la mentalité écossaise]. Elle y est aussi en cohérence avec ce qu'elle dit de la dépendance de sa préférence selon le lieu dans lequel elle se trouve.

Dans cette situation de communication, elle se trouve en France et, selon les attentes de l'échange auquel elle participe, elle y est en tant que française. C'est sans doute la raison pour laquelle, sa préférence écossaise est présentée en (6), comme un « aveu », [je dois avouer que]. Par là-même, elle « trahit » le fait qu'elle pense que ses lecteurs attendent plutôt une préférence française, en même temps qu'elle les prévient de ce qui suit en (7), où l'avantage revient plus franchement à l'Écosse.

(7) CLMG3F « Après la mentalité **est** totalement différente, les écossais **sont** très accueillants et chaleureux et je dis pas que les français sont désagréables mais c'est vraiment pas pareil, je ne sais pas trop comment expliquer mais je trouve qu'en Ecosse **on** se sent tout de suite plus à l'aise. »

Cet avantage est attribué à ce qu'elle appelle la [mentalité], qu'elle assimile aux traits [chaleureux] et [accueillants], deux subjectivèmes mélioratifs rehaussés de l'adverbe d'intensité [très]. Et il est exprimé à la fois :

- comme une description objective, avec les présents de généralité [est] et [sont] et avec le pronom [on] ;
- et comme une opinion subjective, avec le discours embrayé pour les verbes « dire », « savoir » et « trouver ».

Là encore, la balance tangente montre une pudeur ou une prudence qui vise à préserver la France, tout en privilégiant l'Écosse, pour sauvegarder, sans doute, une relation intersubjective favorable et bienveillante avec ses lecteurs.

8.4.11 Article ELMG11F « Le Hip-hop »

Anecdote

Cet article est très court et il n'a suscité qu'un seul commentaire. Mais, il contient un malentendu à propos d'une certaine [anecdote] que ELMG11F annonce dans la dernière phrase, mise en gras en (1), dans le deuxième paragraphe, c'est-à-dire celui où elle introduit le sujet.

(1) ELMG11F « Avant de rentrer dans le vif du sujet, je tiens à vous mettre tous au diapason. Le Hip-hop, pour faire simple sans trop épiloguer, recoupe à la fois l'art, la culture, la musique et la mode. A l'origine de ce mouvement universel qui transcende générations, sexe et ethnicités : les afro-américains. Ils ont lancé le genre musical qui ne serait connu de nos jours sans l'apport de Keith Cowboy. Ce dernier, rapper américain, donna le nom "Hip-hop" à ce mouvement. **Il y a évidemment une anecdote relative à ce nom dont je vous réserve la surprise...** »

Cette [anecdote] apparaît en (2), à la fin du paragraphe qui suit immédiatement (1). Nous l'avons mise en gras.

(2) ELMG11F « Pour ma part, le Hip-hop est avant tout une passion. Je le pratique en tant que sport depuis l'âge de 10 ans mais de façon discontinue. J'ai eu l'opportunité d'utiliser ma danse lors d'une tournée européenne en équipe de concerts. Deux ans d'entraînements intensifs et de découvertes merveilleuses comme « Il Bel Paese » !!! Tombée sous le charme de l'Italie, je me

suis alors installée à la fin de ma tournée à Bari, où j'ai continué à danser en suivant des cours du soir niveau semi-professionnel. **A l'époque, mon professeur Alessandro, qui était tout simplement génial, répétait inlassablement « movimento morbido ». J'étais très confuse lorsqu'il donnait ces indications. En effet, avec mon petit italien, je ne comprenais que la signification française « morbide », qui retranscrit en italien, donne « morboso » !!! Ah les langues c'est tout un apprentissage... »**

ELMG11F cherchait peut-être à susciter rire ou sourire ou encore la surprise que peut provoquer une anecdote par son caractère peu banal, piquant, original etc. Or, elle n'y parvient pas. L'anecdote n'est pas reconnue comme telle, ce que l'on peut voir en (3) dans la dernière question du commentaire de Nes... qui la réclame.

(3) Nes « J'ai bien aimé ton article tu nous a fait partager ta passion du Hip Hop d'une façon simple et claire 😊 je voudrais savoir comment tu fais pour concilier entre la danse et tes études ? **et l'anecdote ?? »**

Son « échec » communicatif peut avoir plusieurs causes parmi lesquelles :

- le fait que l'anecdote effectivement relatée n'est pas en cohérence sémantique avec l'anecdote annoncée comme [relative à ce nom]. L'anaphorique [ce nom] reprend [le nom « hip-hop »] de la phrase précédente. Or, l'anecdote racontée concerne le mot [morbido] ;
- le fait que ELMG11F ne réussit pas à narrer l'événement de manière « anecdotique », il n'est pas ré-annoncé, ni par une séparation spatiale, ni par des connecteurs, ni par un présentatif, il est intégré directement à la suite du récit ; cela a pour effet le ratage de l'effet de « surprise » qu'elle avait prévu et exprimé en (1) par [dont je vous réserve la surprise...] ;
- il se pourrait aussi que Nes n'ait pas du tout la même représentation de la définition de ce qu'est une « anecdote ». Mais, cela semble très peu probable, d'abord parce que Nes a une maîtrise excellente de la langue française, et également parce que l'italien « aneddoto » a pratiquement le même sens et le même usage que son équivalent français.

Voici la réponse faite au commentaire, en (4).

(4) ELMG11F « Cette année je ne suis pas de cours de danse encore donc c'est assez facile de gérer mes études sinon je pense que lorsqu'on suit des entraînements il faut avoir un emploi du temps assez rigoureux et faire ses devoirs et même apprendre ses cours de manière régulière!!!

L'anecdote c'était à Bari et l'école s'appelait corazon latina, ils y dispensaient tout type de cours de danse 😊 merci pour ton commentaire et bonne journée! »

Il apparaît alors que le malentendu est doublé. L'auteur ne comprend pas ce qui n'a pas été compris. Elle donne alors des informations qu'elle pense utiles à la compréhension de ce qu'est l'anecdote, comme le lieu, le nom de l'école ou les types de danses enseignés. L'échange s'arrêtant là, il est difficile d'en dire plus sur la réception de Nes.

8.4.12 Article CHMG21F « L'Île de la Réunion »

Avant-propos

La fraction de l'article qui s'occupe effectivement de donner des informations sur l'île de La Réunion est divisée en trois parties bien distinctes, séparées et annoncées par des titres en style gras, majuscule et souligné : histoire, paysage et culture.

La section consacrée à la culture comprend quatre sous-parties, dont la plus succincte concerne la musique, en (1).

(1) CHMG21F « **Musique:** Le séga et le maloya sont deux styles de musique typiques de l'île. »

La modalisation y est quasi nulle, CHMG21F ne va pas au-delà de la simple thématisation et d'une détermination par l'adjectif [typiques], qui ne fait qu'explicitier une information assez évidente par rapport au thème général de l'article.

C'est pourtant ce point de référence que Gio choisit d'étendre dans son commentaire en (2).

Musique

(2) Gio « Je connais pas les musiques tipiques qui tu as citées mais je suis en train d'écouter une chanson d'Alain Ramanisum sur Youtube... c'est vraiment un bon rythme!!! 😊 et dans le vidéo je peut voir une atmosphère vraiment de fête!!! est.ce que tu connais ce chanteur ou tu peut m'en conseiller quelqu'un?! »

Alors que la musique est une partie de l'article très peu développée, c'est la piste que Gio choisit pour exprimer son enthousiasme. Cet enthousiasme est montré par plusieurs éléments dans l'énoncé [c'est vraiment un bon rythme!!!], le triple point d'exclamation, le subjectivème mélioratif [bon] accentué par l'adverbe [vraiment].

On peut déduire de son intervention qu'elle s'est servi de mots-clés pour écouter de la musique réunionnaise sur Internet. Mais cela n'a pas suffi à comprendre la nature des deux types présentés dans l'article. À la place, elle a découvert un chanteur qu'elle n'a pas réussi à rattacher à un de ces styles. Son interrogation pour une ouverture et le développement de ce sujet montre que c'est bien sur ce thème qu'elle souhaite avoir plus d'informations, qu'elle obtiendra en (3).

(3) CHMG21F « Pour la musique je ne cvonnaissais pas ce chanteur non mais j'ai écouté certaines de ses chansons et il y en a que j'avais déjà entendues. Sinon Dennis Azor- Alalila c'est très connu là bas mais plus traditionnel, après y a Bihel Ivoula, c'est du séga aussi. Dans tous les cas les musiques c'est toujours le même style, séga, maloya, zouk, reggea...ça bouge, c'est rythmé et comme tu dis généralement ça met une "ambiance de fête". C'est des musiques pour danser généralement dans les îles. Après je suis partie de là bas j'étais encore jeune donc je connais pas vraiment ce qui est récent. »

Par son intervention assez longue, CHMG21F montre qu'elle souhaite partager son savoir mais elle se pose comme non spécialiste, par plusieurs éléments :

- d'abord par un aveu explicite de méconnaissance [je ne cvonnaissais pas], [c'est très connu là-bas] qui peut sous-entendre que ce n'est pas « connu » pour elle, et [je ne connais pas vraiment] ;
- par son manque effectif de « technique » explicative, autrement dit, sa description de ces styles musicaux est très généralisante: [dans tous es cas], [c'est le même style] ;
- par sa reprise autonymique du thème de la [fête] ;
- et par son « excuse » finale, elle essaie de se justifier, [donc], par son absence sur l'île.

8.4.13 Article MAMG4F « Les séries télé »

Avant-propos

Dans cet article, il n'y a pas de co-construction discursive interactive complète de l'objet « série télé ». En effet, MAMG4F ne répond pas aux commentaires malgré les deux invitations de Son :

- en (1), où elle conclut par une ouverture avec une interrogation directe sur les séries françaises ;
- en (2), où, en plus de pointer la similarité des intérêts, [une passion en commun], on peut lire comme une incitation à aller parcourir son propre texte.

(1) Son « Et tu me peux conseiller des bonnes séries françaises? 😊 »

C'est donc au lecteur éventuel de s'en faire une idée sur une base commune : ces commentaires vont tous les deux dans le même sens, une valeur positive est accordée au thème traité.

(2) Son « j'ai découvert avec **plaisir** qu'on a une **passion** en commun, parce que j'ai écrit un article sur les séries télé moi aussi! »

(3) Nes « Je suis une **mordue** de séries ! »

L'opposition séries américaines/séries nationales

Alors qu'elle n'a cité que des séries américaines, MAMG4F n'évoque cette opposition que dans la toute dernière phrase.

(4) MAMG4F « En France on regarde essentiellement des séries américaines mais peut-être existe-t-il de bonnes séries italiennes ? »

L'adverbe [essentiellement] présuppose tout simplement que d'autres séries que les séries américaines sont aussi regardées [en France]. En revanche, le connecteur [mais], par le fait qu'elle met la deuxième proposition en opposition avec la première, est bien plus lourd de sous-entendus : [*on regarde des séries américaines parce que ces séries françaises (ou non-américaines) ne sont pas [bonnes]*]. D'où la question de MAMG4F sur une réalité différente qui pourrait « exister » en Italie.

Parmi les deux commentaires postés, le premier est celui de Son qui répond directement à la question finale de MAMG4F, le deuxième est celui de Nes qui n'y répond qu'indirectement. Voyons le commentaire de Son en (5) puis en (1).

(5) Son « Malheureusement, en Italie on regarde surtout les séries américaines nous aussi, et nos productions ne peuvent pas rivaliser du tout avec celles-là! Selon moi, la meilleure série qu'on a vu à la télé est "Romanzo Criminale" [...]. Je te la conseille vivement, parce que c'est très bien écrite et jouée. »

L'adverbe modalisateur [Malheureusement] exprime le regret de Son sur le contenu propositionnel qui le suit. Ce contenu est constitué de deux propositions articulées par [et]. La première constate la suprématie des séries américaines, la deuxième pointe la différence des budgets utilisés. Le [et] prend donc ici un sens causal, puisque le lecteur comprend que la réalité de la première dépend, au moins indirectement, de celle de la deuxième. De manière plus précise, la mise en dépendance des ces deux propositions fait naître deux implicites :

- *[les séries américaines sont regardées parce qu'elles sont meilleures] ;*
- *[le coût des films est proportionnel à leur qualité].*

Les séries italiennes sont donc définies comme ayant une moindre qualité par rapport aux séries américaines. L'insistance générée par la juxtaposition de [en Italie], [on] et [nous aussi], puis le présent de l'indicatif dans [ne peuvent pas rivaliser] pourrait faire croire que Son s'inclut et partage cette opinion. Pourtant, dans la phrase suivante, elle la contredit doublement, en introduisant sa prise en charge par [Selon moi] :

- [la meilleure série qu'on a vu à la télé] : le superlatif absolu fait de « Romanzo Criminale » une meilleure série que les séries américaines ;
- [parce que c'est très bien écrite et jouée] : le gage de qualité devient alors lié aux talents de l'écriture et du jeu.

« Romanzo criminale » permet ainsi de faire un pied-de-nez aux productions américaines et à apaiser les regrets induits par le [Malheureusement] du départ.

D'une manière différente dans son commentaire, Nes met directement sur le même plan d'évaluation des séries américaines, italiennes et françaises, en (6), en (7) et en (9).

(6) Nes « j'adores une nounou d'enfer, x files, cold case ,my name is earl et battlestar galactica et comme série française jamais deux sans toit "année 90" chouchou et loulou, Samantha , H je pourrais citer 10 000 autres séries . »

(7) Nes « Alors je me les fait toutes dès que je peux... De Dr Quinn a Dr house en passant par les Expert, NCIS, médium, Bones et toutes les autres... Même la petite maison dans la prairie,et ma sorciere bien aimée je crois que je les tous vu !!!

Elle insiste en faisant une longue *énumération* de séries qu'elle apprécie. L'*énumération* se veut interminable avec les points de suspension répétés et l'*exagération* avec les

répétitions de formules évoquant le grand nombre ou la totalité de l'ensemble des séries existantes :

- [je pourrais citer **10 000 autres** séries] en (6) ;
- [je me les fait **toutes**], [**De** Dr Quinn **a** Dr house **en passant par**], [**et toutes les autres**], je les **tous** vu] en (7) ;
- [les **Débiles et toutes les autres**] en (9).

Cependant, elle développe une autre opposition sur le plan d'un certain « niveau intellectuel » qui pourrait être attribué aux séries télévisées.

L'opposition débilite/intelligence

Voilà comment Nes se place du côté des défenseurs des amateurs de séries contre d'éventuels détracteurs. Dès le début de son intervention, elle se sent contrainte de justifier cet intérêt, en (8).

(8) Nes « Ne pas réfléchir devant la télé est un grand plaisir !!! »

[Ne pas réfléchir] : voilà clairement énoncé le reproche des détracteurs virtuels pour qui l'action de « réfléchir » ne pourrait s'appliquer qu'à d'autres activités plus nobles que l'activité télévisuelle.

[un grand plaisir !!!] : et voilà ce que l'offensée fait de l'insulte. Elle ne la contredit pas et la prend même en charge pour mieux la transformer méliorativement, en annihilant ainsi les effets et verrouillant tout type d'argument similaire, en *précaution oratoire*.

(9) Nes « En Italie j'ai commencée a voir sur Rai 3 :Un posto al Sole ! De toute façon, ce n'est pas pire que tous ces film ultra violent Et même si des fois les séries sont un peu débile , ça fait de bien de végéter devant un navet à la télé après une dur journée Ça détend les neurones !!! Alors je suis pour les séries les Débiles et toutes les autres !!! »

La *précaution oratoire* continue tout au long du commentaire. Nes est sur la défensive.

L'expression [De toute façon], en initiale de phrase, prévient l'interlocuteur que toutes ses tentatives de contre-argumentation seront vaines. Notamment ces deux-là :

- [Et même si des fois les séries sont un peu débile] : ici l'argument contré peut se traduire par l'énoncé [*les séries sont débiles*] que Nes ne prend pas totalement en

charge, elle ne fait que la concession qualitative du [**un peu débile**] encore amoindri quantitativement par [des fois] ;

- [végéter devant un navet] : ici il y a au moins deux arguments repris dialogiquement, [*les séries sont des **navets***] et [*leurs téléspectateurs **végètent***] qui contiennent deux subjectivèmes (mis en gras) à valeur négative très forte.

Et là encore, ces arguments ne sont pas contrés, ils sont toujours pris en charge mais de façon revalorisée méliorativement avec :

- [ce n'est **pas pire**] qui par *litote* peut signifier [*c'est mieux*] ;
- [ça fait du **bien**] et son explication [après une dur journée. Ça **détend** les neurones !!!] ; Nes insiste non seulement sur le côté bénéfique des séries mais insinue aussi que les téléspectateurs visés le font pour reposer des neurones qui auraient servis avant, la série devient alors une récompense pour ceux qui réfléchissent et qui étaient donc injustement accusés d'être végétatifs ;
- [Alors je suis **pour** les séries les Débiles et toutes les autres !!!], le [pour] appelle évidemment le [*contre*] et évoque métaphoriquement le vote ; Nes choisit son camp avec l'enthousiasme induit par la majuscule interne et par les trois points d'exclamation et elle en profite encore une fois pour revaloriser ce qu'elle défend ; le groupe des « séries » ne comprend pas seulement les [Débiles] mais [toutes les autres] qui, de fait, ne le sont pas.

Cette dualité « débilite/intelligence » renforce et répond à une opposition déjà très présente dans l'article de MAMG4F. Celle-ci utilise deux procédés argumentatifs. D'une part, elle insiste sur l'apport des séries sur le plan personnel. D'autre part, elle souligne le fait qu'elle n'est pas marginale en tant qu'amatrice de séries : l'effet de nombre a à la fois un effet rassurant, peut-être, pour un énonciateur qui se sent attaqué, et donne au moins l'impression d'une plus grande valeur de vérité.

Dans l'extrait (10), la présence des détracteurs, qui pèse sur elle, ne fait pas de toute puisqu'elle leur fait une *concession* dès le début de la phrase.

(10) MAMG4F « **Bien que certaines séries soient plus divertissantes qu'instructives**, je pense que regarder une série **peut aussi être enrichissant**. C'est **indéniable**, la regarder en version originale est toujours **plus agréable** qu'avec de mauvais doublages. Que ce soit pour se familiariser avec une **langue**, pour différencier le langage courant du ce que l'on lit dans les livres ou encore pour apprendre de nouvelles expressions, on peut en tirer de nombreux bénéfices.

De plus, certaines séries revendiquent leur « nationalité » dans le sens où la culture du pays dans lequel l'action se déroule est mise en avant. Ainsi, **on peut apprendre beaucoup des cultures et des coutumes d'un pays**, d'autant plus qu'une saison (de série) parcourt souvent toutes les saisons (de l'année). »

Par cette *concession* initiale, MAMG4F prend d'abord en charge le fait que les séries soient de l'ordre du ludique et non pas du réflexif. L'opposition entre [divertissantes] et [instructives] déguisée par un comparatif de supériorité est implicitement quasi exclusive. Preuve en est faite dans la suite du texte où l'auteur s'empresse d'annihiler sa *concession*. On peut y comprendre que cette *concession* est dirigée vers ceux qui la penseraient exclusive, ceux qui objecteraient l'énoncé présupposé [*regarder une série ne peut pas être enrichissant*].

La véritable position défendue par MAMG4F, on le voit avec [aussi], est que les séries sont tout à la fois [divertissantes] et [instructives]. C'est ce qu'elle cherche à prouver par un exemple irréfutable, [c'est indéniable], interdisant toute contre-argumentation par *précaution oratoire*.

Elle cite deux sources d'enrichissement :

- d'abord l'apprentissage d'une langue étrangère, en précisant en outre que le côté « instructif » renforce le côté « divertissant » grâce au comparatif de supériorité augmenté [toujours plus...que] ;
- puis, la compréhension des cultures concernées.

Dans les extraits suivants, MAMG4F cherche également à montrer que les amateurs de séries sont nombreux.

(11) MAMG4F « J'ai choisi pour thème les séries télé. C'est un de mes passes temps favoris et je pense que beaucoup de jeunes de notre génération pourrait se sentir concernés par cet article. Le but de ce texte est avant tout de parler d'un phénomène plus que de mes goûts personnels. J'espère que cela donnera naissance à un échange et à de nombreuses découvertes. Bonne lecture ! »

(12) MAMG4F « Les séries télévisées sont **de toute évidence** un phénomène de société. »

(13) MAMG4F « **Quoi qu'il en soit, chacun** a un jour regardé une série ; **certains** regardent un épisode de temps en temps sans vraiment suivre l'intrigue, et puis il y a **les fans** qui dévorent des saisons entières d'une seule traite.

Mais pourquoi les séries télé plaisent **autant** ? Pourquoi touchent-elles un public aussi large ? Selon moi, c'est **avant tout** parce qu'il y en a pour tous les goûts. »

(14) MAMG4F « Tous ces ingrédients font le succès des séries télé »

(15) MAMG4F « Si vous aussi vous aimez les séries télé, dites-moi quelles sont vos préférées. »

En (1), elle déclare d'abord assumer sa passion, elle s'attribue explicitement l'origine de ce texte en l'embrayant à la première personne, [j'ai choisi], [un de **mes** passes temps favoris]. Mais très vite, elle se rattache, avec le possessif [notre], à un groupe plus étendu [beaucoup] d'amateurs de séries. Cependant, elle n'inclut pas tous ses lecteurs, il s'agit seulement de ceux qui sont [jeunes], c'est-à-dire d'abord les correspondants et, peut-être pas les enseignants chargés du projet... qui pourraient bien être en première ligne des détracteurs.

Ce revirement indique peut-être qu'elle n'est pas si certaine d'assumer l'aveu de son intérêt pour les séries en situation scolaire. En effet, c'est un véritable appel au rassemblement d'autres passionnés qu'elle lance, on le voit à la fin de l'article, en (15) avec la demande [dites-moi] formulée comme un ordre. L'appel est d'abord balbutiant, en (1) avec le conditionnel [pourrait] qui n'affirme pas vraiment leur existence et la modalisation opérée par le [J'espère] de l'avant-dernière phrase d'introduction. Ce n'est que par la suite que MAMG4F :

- passe à l'indicatif : [sont] en (12), [a regardé], [regardent], [dévorent], [plaisent], [touchent], [c'est], [il y en a] en (13), [font] en (14) ;
- et utilise des adverbes [de toute évidence], [Quoi qu'il en soit], [autant], [avant-tout], [aussi] ;
- pour appuyer le champ lexical de l'abondance quantitative [parler d'un phénomène plus que de mes goûts personnels], [phénomène de société], [public [...] large], [succès].

En (13), elle supprime l'existence même de personnes qui ne regarderaient pas du tout de séries télévisées. En effet, elle emploie [chacun] comme synonyme de « tout le monde », puis elle le décompose en deux groupes : [certains] qui regardent un peu et les [fans] qui regardent... ce qui ne laisse aucune échappatoire possible.

8.4.14 Article MAMG9F « Photographie »

Avant-propos

L'article est une présentation de sept artistes-photographes, dans l'ordre chronologique des époques de leurs carrières. Il donne des détails à la fois techniques et historiques.

Connivence totale

Dans les commentaires en (1), (2) et (3), l'interaction entre MAMG9F et Sar montre une forte connivence entre les correspondantes.

(1) Sar « Moi aussi j'aime la photographie et j'ai beaucoup apprécié ton article. Je n'ai jamais étudié l'histoire de la photographie et je dois te remercier pour m'avoir présenté ces photographes que je ne connaissais pas. (T'as jamais entendu parler du photographe japonais Shinichi Maruyama?) »

Sar se situe sur le même terrain que sa correspondante au niveau l'intérêt porté à la photographie, [Moi aussi j'aime] reprend implicitement en charge les propos de MAMG9F qui avait précisé au début de son article qu'elle était une « passionnée ». En revanche, elle se présente comme moins savante que sa correspondante en ce qui concerne l'histoire de cet art, [Je n'ai jamais étudié] présupposant l'énoncé [*tu as étudié*] et [je ne connaissais pas] présupposant [*tu connaissais (avant moi)*]. Ces deux positionnements donnent une valeur de sincérité à la fois au compliment sur l'article [apprécié] et au remerciement qui suit.

Pour finir, peut-être pour ne pas rester sur une image négative d'elle-même et certainement pour asseoir sa volonté d'échange, Sar crée une possibilité d'ouverture, par l'interrogation directe, étendant le thème sur un photographe pas encore cité.

La réponse de MAMG9F répond à cette volonté.

(2) MAMG9F « Je suis allée voir les travaux de Shinichi Maruyama sur internet. C'est effectivement très intéressant, c'est très graphique, je trouve que cela se rapproche beaucoup de la peinture, ce sont des photos travaillées, réfléchies. Cela m'a fait penser à la peinture de Jackson Pollock et sa technique du "dripping" (dans le mouvement ...)

Merci pour cette petite découverte 😊 »

MAMG9F exprime son enthousiasme tout au long de son intervention, un enthousiasme d'abord dirigé vers le photographe découvert :

- en explicitant le fait qu'elle ait fait la démarche de recherche d'informations [je suis allée voir] ;
- en qualifiant mélorativement l'ensemble des travaux par le subjectivème [intéressant] rehaussé par deux adverbes [effectivement] qui accentue la valeur de vérité et [très] qui accentue la quantité et, par là, la qualité ;
- en développant des commentaires techniques détaillés, [graphique], [se rapproche beaucoup de la peinture], [travaillées], [réfléchies] et une comparaison avec un autre photographe qu'elle nomme [Pollock] et dont elle nomme la technique attitrée ["dripping" (dans le mouvement ...)].

Puis, elle exprime un enthousiasme dirigé vers le fait même d'avoir découvert, d'abord par le remerciement final qui a pour objet la [découverte], qualifiée méliorativement par l'adjectif [petite] employé comme un subjectivème évaluatif « affectueux », puis par un émoticône montrant un visage souriant.

(3) Sar « Oui! T'as raison MAMG9F.. il ressemble beaucoup à Pollok.. je n'y avais pas pensé! Je suis contente que te as aimé Maruyama.. 😊 J'aime la photographie, mais je ne connais pas la technique.. j'aimerais en apprendre un peu plus, mais pour le moment je n'ai pas e temps pour le faire.. ./ »

Avec la dernière intervention de Sar, l'interaction continue sur des notes d'accord, d'acceptation de l'autre, de reconnaissance de ses apports par le biais de l'expression de l'enthousiasme et du compliment :

- en insistant sur la confirmation de la découverte et le partage de sa prise en charge ; en effet, les trois premières phrases répètent l'acquiescement de Sar quant à la comparaison proposée par MAMG9F ; le [oui] rappelle, grâce au point d'exclamation, le trait d'oralité de l'insistance ; la [raison] de MAMG9F est encensée par la répétition de l'adresse avec le pronom personnel et la redondance du prénom en finale, puis la comparaison à Pollock est reprise par une *paraphrase* ;
- ensuite Sar complimente sa correspondante dans une sorte de *litote*, [je n'y avais pas pensé] signifie implicitement [*tu y as pensé*], plaçant MAMG9F en position dominante ;

- puis, Sar exprime sa satisfaction, [contente], d'avoir elle-même apporté des connaissances nouvelles et appréciées, [aimé], à sa correspondante, par l'emploi même de ces deux subjectivèmes mélioratifs ;
- enfin, en faisant référence, sans doute, à la [technique de 'dripping' (dans le mouvement...)], elle place une fois encore MAMG9F en position dominante mais en aspirant, cette fois, à atteindre le même niveau par l'enchâssement d'une double progression de [j'aime] vers [j'aimerais] et de [je ne connais pas] à [en apprendre un peu plus].

8.5 Bilan : une topologie de l'Être dans le Monde

Bilan

Nous avons souligné que la réalité environnante matérielle disponible pour le sujet au moment de l'énonciation n'était pas codée mécaniquement par le langage lors de l'acte de communication. Elle constitue son univers de référence.

Cette réalité est d'abord perçue par des sens, puis elle est traitée cognitivement à la fois par la mémoire et par les émotions du sujet. Ce traitement cognitif crée un univers de représentations qui sont, en somme, le résultat d'une relation intra-personnelle qui met sans cesse en confrontation les nouvelles perceptions avec les données en présence dans l'appareil cognitif et psychique du sujet. C'est-à-dire l'état actuel de son identité.

Lors de l'interaction, les sujets se proposent l'un l'autre des représentations d'objets pour les confronter, les adapter selon leurs désirs, et combler ainsi un manque dans l'autre. Cela participe à la fois à la construction de leurs discours et par là-même de leurs identités.

En tant que réponse dialogiquement constitutive, chaque prise de parole serait donc une recréation d'un univers de représentations extériorisées et dirigées vers l'autre.

Dans cette deuxième partie du corpus, nous avons porté notre attention sur les représentations en confrontation dans le discours en essayant de comprendre comment les sujets utilisent les éléments linguistiques pour les traduire et les diriger vers l'autre.

Il nous est apparu que ces confrontations de représentations qui correspondent à des mises en relation de mondes référentiels peuvent être de dix ordres.

Nous citons dans le tableau ci-après ces relations qui sont cumulables et réversibles. Pour le remplir, nous avons posé qu'un monde référentiel peut être composé par quatre classes d'éléments :

- Moi, c'est-à-dire l'énonciateur qui dit « je », (ou Nous quand le Moi est inclus dans un groupe de plusieurs individus) ;
- Toi, c'est-à-dire celui à qui le Moi s'adresse directement, (ou Vous) ;
- Autrui, c'est-à-dire un individu (Lui, Elle) ou un groupe (Eux) de sujets vivants possédant une conscience (même sommaire comme les animaux par exemple) ;
- Objet, les objets peuvent être abstraits ou immatériels (amour, semaine, colère...) ou concrets (table, crayon, verre...).

1	Moi (Nous)	VS	Moi (Nous)
2	Moi (Nous)		Toi (Vous)
3	Moi (Nous)		Autrui
4	Moi (Nous)		Objet
5	Toi (Vous)		Toi (Vous)
6	Toi (Vous)		Autrui
7	Toi (Vous)		Objet
8	Autrui		Autrui
9	Autrui		Objet
10	Objet		Objet

C'est sur la base de ces confrontations que se construit l'identité du sujet parlant, son être en définition dans le Monde. Autrement dit, la mise en confrontation de ces éléments référentiels dans le discours crée une sorte de topologie de l'Être dans le Monde.

Notons qu'un Moi peut être mis en relation avec un autre Moi, par exemple un Moi enfant avec Moi adulte (de la même personne), Moi dans le milieu familial et Moi avec mes amis etc.

La nature des relations entre éléments peut aller de l'identification complète à la plus grande différenciation. Le terrain dessiné se décline selon une infinité de degrés de détermination allant de « être moins » à « être plus » en passant « ne pas être » et « être ».

Pour exemple, voici une liste de déterminations possibles cumulables. Il s'agit d'« être moins », de « ne pas être », d'« être », d'« être plus » :

- étant ;
- ayant ;
- faisant ;
- pouvant ;
- devant ;
- général ;
- bien ;
- bon ;
- pareil ;
- souvent ;
- amusant ;
- réel ;
- dominant ;
- pris en charge ;
- direct ;
- justifié ;
- accepté ;

- etc.

De la combinaison des relations de mondes référentiels issus de différents univers de référence selon ces degrés de détermination – **parce que ceux-ci sont exprimés et ressentis subjectivement par chaque interactant de manières différentes** – résulte la dimension axiologique du discours. Cette dimension est pour nous le principal moteur de la force perlocutoire.

Pour éclairer nos propos, nous donnerons des exemples pris dans le corpus – sans toutefois refaire les analyses qui montrent **comment** ces « frottements » sont traités linguistiquement et sémantiquement dans le discours. Nous essaierons de faire ressortir schématiquement quels sont les mondes référentiels en jeu et selon quels degrés de détermination ils sont « frottés » les uns aux autres.

Exemple 1 « Les repas » en 8.4.1 « France VS Italie : cuisine, conduite et relations nord/sud »

Voici comment il est possible de schématiser l'argumentation de JUMG2F dans sa présentation des « repas ».

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Nous/Objet 1 : Nous les Français/Manger les aliments mélangés	Être mangeant les aliments mélangés
Vous/Objet 2 : Vous les Italiens/Manger les aliments non mélangés	Ne pas être mangeant les aliments mélangés
Objet 1/Objet 2 : Manger les aliments mélangés/Manger les aliments séparés	Être plus amusant
Nous/Vous qui devient de fait : Nous le français (mangeant les	Être plus amusant

aliments mélangés/)Vous les Italiens (mangeant les aliments séparés)	
--	--

C'est-à-dire que, dans la séquence qui traite de ce thème, sont mis en relation quatre domaines de référence : Nous (les Français), Vous (les Italiens), Objet 1 (le fait de manger les aliments mélangés) et Objet 2 (le fait de manger les aliments séparés).

Par les moyens linguistiques que nous avons décrits dans les analyses, ces quatre éléments sont qualifiés, caractérisés, mis en insistance, comparés selon des déterminations, c'est-à-dire des valeurs-sens. Notre hypothèse est que ces valeurs-sens, outre leur sens purement sémantique, correspondent, de manière plus ou moins neutre ou plus ou moins extrême, à un ou plusieurs sentiments des sujets en interaction ; sentiments évaluatifs qu'ils doivent à leur appareil cognitif et émotionnel, tel que nous l'avons décrit au chapitre 6.

Quand il y a connivence entre les sujets, il y a accord, confirmation, compréhension (même illusoire), quand il y a des différences de degrés, il y a friction, incompréhension, désaccord, infirmation, impression de ratage (même illusoire).

Des tensions se créent ainsi, influençant la suite du discours co-construit avec un locuteur si l'interaction est dialogale, mais toujours co-construit dialogiquement.

Dans cette partie de l'article apparaît également le thème annexe des « pâtes au ketchup ».

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Nous/Objet 1 : Nous les Français/Manger des pâtes au ketchup	Être mangeant des pâtes au ketchup
Objet 1/Vous : Manger des pâtes au ketchup/Vous les Italiens	Être plus ou moins choquant

D'après la réponse de Rab :

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Nous/Objet 1 : Nous les Italiens/Manger des pâtes au ketchup	Ne pas être mangeant des pâtes au ketchup
Objet 1/Nous : Manger des pâtes au ketchup/Nous les Italiens	Être plus ou moins choquant

En comparant ces deux tableaux, on voit que les deux représentations sont assez proches. Il n'y a pas de choc intersubjectif important, notamment parce que JUMG2F avait « préparé le terrain », comme nous l'avons vu, grâce à sa précaution oratoire.

Exemple 2 « Les relations Nord/Sud » en 8.4.1 « France VS Italie : cuisine, conduite et relations nord/sud »

Dans le corps de l'article de JUMG2F :

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Vous/Objet1 : Vous les Italiens du Nord/Sentiment d'appartenance au Nord	Être plus ou moins ressentant
Vous/Objet 2 : Vous les Italiens du Nord/Rivalité Nord/Sud	Être plus ou moins ressentant
Car selon l'expérience de JUMG2F : Autrui1/Autrui 2 : Eux les Italiens du Nord/Eux les Italiens du Sud	Être plus ou moins en rivalité

D'après la réponse de Rab :

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Autrui1/Autrui 2 : Eux les Italiens du Nord/Eux les Italiens du Sud	Être différent
Autrui1/Autrui 2 : Eux les Italiens du Nord/Eux les Italiens du Sud	Être moins chaleureux
Autrui 1/Objet 1 : Eux les Italiens du Nord/Sentiment d'appartenance au Nord	Être ressentant
Mais : Autrui 1+2/Objet 3 : Eux les Italiens du Nord et du Sud/sentiment d'appartenance à la société italienne	Être ressentant
Car : Autrui 3/Appartenance à la société italienne	Ne pas être appartenant
Par ailleurs : Moi/Autrui 3 : Moi Rab/Autrui 3 les immigrants	Être plus ou moins appartenant

En comparant ces deux tableaux, on peut voir comment Rab en ajoutant un nouveau monde référentiel vient changer la donne et apporter un élément qui peut modifier l'univers de représentations de JUMG2F, et, au passage, celles des lecteurs.

Exemple 3 « Article sur la loi des chiens 'dangereux' » en 8.4.7

Dans le corps de l'article, l'argumentation de LAMG12F suit un cheminement complexe que l'on peut représenter ainsi :

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Vous/Autru1 : Vous, les lecteurs/Les animaux	Être aimant Être disponible
Objet 1/nous : S'occuper d'animaux/Nous, l'humanité	Être donnant du plaisir
Autru1 2/Moi : Le chien Oxo/Moi, LAMG12F	Être amis Être s'aimant Être proche
Autru1 2/autru1 3 : Le chien Oxo/Le reste du monde	Être présent Être beau Être bon Être protecteur Être adorable Être intelligent Être sensible
Moi/autru1 4 : Moi LAMG12F/Père de LAMG12F	Être ayant perdu
Moi/autru1 5 : Moi LAMG12F/Parents de LAMG12F	Être de parents séparés
Moi/objet 2 : Moi LAMG12F/Situation financière	Être modeste

Confrontations de quels mondes référentiels : (suite)	Selon quels degrés de détermination : (suite)
Autrui 2/Autrui 3 : Le chien Oxo/Le reste du monde	Être seul Être malheureux
Moi/Autrui 2 : Moi, LMAG12F/Le chien Oxo	Être s'occupant de Être présent Être remerciant
Autrui 6/autrui 7 : Les chiens dangereux/Certains maîtres	Être battu Être dressé
Moi/Autrui 3 : Moi LAMG12F/Le reste du monde	Être malheureux Être impuissant

Ces arguments tiennent en dépit de tout détracteur et surtout contre les arguments suivants.

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Objet 1/autrui 8 : S'occuper des animaux/Ceux qui font la loi	Être illégal
Autrui 2/Autrui 8 : Le chien Oxo/Ceux qui font la loi	Être dangereux Devant être mort
Moi/Autrui 8 : Moi, LAMG12F/Ceux qui font la loi	Être trop jeune Être contraint

Le commentaire de Rab répond à l'article en allant dans le même sens.

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Moi/Objet 1 : Moi, Rab/Article de LAMG12F	Être intéressé
Toi/Autruï 1 : Toi, LAMG12F/Les chiens	Être aimant
Autruï 2/Autruï 4 : Certains animaux/Les animaux	Être plus ou moins dangereux
Autruï 2/Autruï 5 : Certains animaux/L'humanité	Être généralisé
Toi/Objet 2 ou Objet 3 : Toi, LAMG12F/La loi ou La mort du chien	Être touché
Moi/Toi : Moi, Rab/Toi, LAMG12F	Être encourageant
Toi/Autruï 6 : Toi, LAMG12F/Un autre chien	Être adoptant

Exemple 4 « L'opposition débilite/intelligence » en 8.4.13 « Les séries télé »

Dans le corps de l'article, on peut schématiser l'argumentation de MAMG4F selon le tableau suivant.

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Moi/Objet 1 : Moi, MAMG4F/Les séries télé	Être plus aimant Être plus regardant
Nous/Objet 1 : Nous, la société/ Les séries télé	Être plus aimant Être plus regardant
Objet 1/ Objet 2 : Les séries télé/Autres activités	Être plus captivant Être plus enrichissant Être plus rendant nostalgique Être plus instructif

Sur plusieurs points, elle s'accorde avec Nes, notamment sur le premier point où elles sont en situation d'identification totale.

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Moi/Objet 1 : Moi, MAMG4F/Les séries télé	Être plus aimant Être plus regardant
Nous/Objet 1 : Nous, en général/Les séries télé	Ne pas être réfléchissant
Objet 1/Objet 2 : Les séries télé/Les films violents	Être plus ou moins pareil
Objet 1/Objet 2 : Les séries télé/Autres activités	Être plus ou moins débile
Nous/Objet 1 : Nous, en général/Les séries télé	Être bénéfique Être reposant

Ces arguments s’opposent à ceux des détracteurs qui affirmeraient le contraire ou qui les confirmeraient en y attribuant une valeur péjorative, comme par exemple, celles que MAMG4F explicite selon le tableau suivant.

Confrontations de quels mondes référentiels :	Selon quels degrés de détermination :
Objet 1/ Objet 2 : Les séries télé/Autres activités	Être moins crédible Être moins divertissant Ne pas être instructif
Autrui 1/Objet 1 : Autrui, les ménagères/Les séries télé	Être plus regardant

En résumé

Dans son discours, le sujet met en relation des mondes référentiels issus de l’univers de référence auquel il a accès à travers ses représentations.

Il les détermine en utilisant les éléments linguistiques, comme il lui est possible de le faire, pour essayer de traduire ce qu’il en ressent, selon son but communicatif. Il les met ainsi en confrontation avec les autres univers de représentations, en premier lieu celui de son interlocuteur mais aussi, dialogiquement et potentiellement, avec tous ceux qui pourraient exister... ou, du moins, l’image qu’il en a.

Il cherche toujours à atteindre le vrai, le bon, le juste, la compréhension ou bien à atteindre un idéal car c’est la condition qui lui permet d’agir sur le Monde selon son désir. Autrement dit, le sujet cherche à rendre le Monde conforme à son désir.

Si tous les univers de représentations de tous les sujets étaient identiques, l’acte de communication n’aurait plus de raison d’être, ne serait plus. Cela signifierait que tous les désirs seraient les mêmes.

Les tensions et les frottements qui résultent des « différences » de valeurs axiologiques créent la dynamique de l’interaction.

Cependant, cela peut prendre différentes formes : chercher à convaincre, mentir, ironiser, exagérer etc. Par exemple, lorsque Nes répond à MAMG4F au sujet des séries télévisées,

elle a choisi entre plusieurs options. En effet, elle aurait pu ne pas répondre et, ainsi, ne rien dévoiler de son enthousiasme pour la série B. On peut également envisager la possibilité qu'elle mente ou qu'elle exagère son propos.

Nous souhaitons donc pour finir, souligner qu'aucune analyse de discours ne pourra jamais donner une mesure exacte des valeurs axiologiques, on ne peut en avoir qu'une idée, plus ou moins claire, qui apparaît différentiellement, si cela est possible matériellement et explicitement ou par déduction d'un implicite.

Conclusion

Pour nous, il apparaît clairement, à présent, qu'enseigner la culture pour elle-même ou essayer d'agir sur les stéréotypes ancrés chez les apprenants ne permet pas de respecter leur libre arbitre.

Nous avons vu que la relation interpersonnelle, qui constitue l'interaction et qui se constitue par elle, se gère entre psychique et social, dans l'espace-temps, considérant le passé pour construire un futur. Pour gérer cela discursivement, il faut maîtriser le jeu des valeurs que les interactants se renvoient selon le principe dialogique constitutif du langage.

L'interculturalité apparaît donc comme indirecte et interpersonnelle, comme faisant partie d'un jeu d'échange et de rencontre de valeurs attribuées, transcrites dans les discours. Ce jeu est rendu possible par le principe dialogique. Et la compétence dialogique apparaît alors comme le moyen de prise de conscience de ce principe dialogique et comme le moyen de prendre le pouvoir sur lui par le repérage et une maîtrise stratégique d'utilisation d'éléments ou de phénomènes linguistiques. C'est ce jeu d'échange que nous avons pressenti dans l'analyse des deux premières parties de notre corpus et que nous avons cherché à confirmer dans l'analyse de la troisième partie.

L'acte de langage permet une transformation pragmatique de la situation environnementale, guidée par le désir de sauver sa face, de ressentir des émotions positives. Il s'agit alors d'enseigner comment, dans ce but, le sujet parlant exprime les représentations (psycho-socioculturelles) par la langue en construisant son discours.

9 Propositions didactiques, activités réflexives et premières analyses

Introduction

La liberté du manipulateur de la langue, que nous cherchons à approcher, est d'autant plus grande quand l'acte de langage se réalise en conscience et que le sujet dispose de temps pour cela. Grâce à son appareil cognition-émotion, le sujet parlant juge la situation et en prévoit une autre. Plus il est capable de prendre conscience de ses représentations passées et de leurs émotions liées, plus il est capable d'imaginer des situations nouvelles, pour se donner un maximum de choix d'action, plus il sera « libre » et capable d'aller vers la situation qu'il estime la meilleure (pour lui ou/et pour les autres), autrement dit de persévérer dans son être.

Nous allons à présent tenter de faire quelques propositions didactiques permettant de travailler et de conscientiser ces processus. Il s'agit pour l'apprenant de s'entraîner à une gymnastique de relation fond-forme, en prenant du recul sur l'acte de langage.

Après avoir explicité notre objectif global et défini notre acception du terme « activité réflexive », nous présenterons brièvement quelques projets qui permettent à la fois un travail d'« agir d'usage et d'« agir d'apprentissage ».

Puis, nous ferons l'analyse des productions issues d'une activité réflexive que nous avons pu mettre en œuvre à la fin du projet d'échange « Gênes-Montpellier ».

9.1 Les objectifs didactiques généraux

Selon nous, l'objectif final de l'apprentissage des langues doit être de rendre l'apprenant capable de « prendre la maîtrise » de la langue en l'adaptant à toutes les situations. Une maîtrise totale est impossible pour au moins une raison fondamentale : la liberté totale n'existe pas, et en premier lieu, celle d'avoir le temps nécessaire pour la mettre en œuvre. Il reste donc à apprendre à gérer ses propres déterminismes de sujet parlant et ceux de son interlocuteur, que ceux-ci viennent de la langue, du cotexte ou du contexte.

Pour cela, nous avons vu qu'il fallait replacer l'interaction et ses actes de langage dans une dynamique spatio-temporelle de compréhension à la fois matérielle et axiologique. D'où l'intérêt, pour nous, d'une compétence dialogique qui permettrait à l'apprenant de se demander :

- à quelles représentations du monde répondent les représentations du monde rencontrées ;
- comment forger à son tour une réponse anticipant ses effets.

Il s'agira alors pour l'apprenant de savoir reconnaître et maîtriser les unités « *discrètes* », considérant leurs effets sur le caractère « *continu* »¹ de l'énonciation, dans l'interaction verbale. Ces unités (ou procédés) peuvent être de nature phonétique ou prosodique (oral), typographique (écrit), lexicale, syntaxique, textuelle ou discursive, interactionnelle etc. Elles ont une force illocutoire à exploiter et à gérer selon les buts communicatifs de la situation, sur laquelle cette force aura des effets perlocutoires.

9.2 Le cadre pédagogique, action et temps de réflexivité

Nous avons déjà inclus le « projet d'échange » dans la pédagogie du projet en 2.2. Les projets permettent souvent de faire pratiquer, par les apprenants, la langue en situation. Mais, il ne faut pas pour autant négliger le rôle des activités réflexives, plus théoriques, que permet l'espace de la classe. Ce sont elles qui finalisent l'apprentissage et qui fixent les savoirs, pour qu'ils puissent être réinvestis.

Pour définir, sous un angle pédagogique, les activités que nous proposerons ci-après, nous définirons ce que nous appelons « activité réflexive » grâce à une étude de Perrenoud sur la pratique réflexive des enseignants sur l'exercice de leur métier.

Tout d'abord, l'auteur emprunte à Schön² la distinction entre « *réflexion dans l'action* » (pensée) à « *réflexion sur l'action* » (réflexion). Si « penser » et « réfléchir » sont souvent

¹ Termes empruntés à Dubois cité au chapitre précédent : Jean Dubois, « Énoncé et énonciation », *Langages*, n°13, 1969, p 100-110.

² Donald Schön, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.

utilisés comme synonymes, il propose d'utiliser le premier pour l'activité mentale rapide qui se situe pendant l'action. Le second, lui, se rapporte à la réflexion sur l'action qui est plus distanciée et qui correspondrait aux moments où « *la pensée se prend elle-même pour objet et construit des structures logiques à partir de ses propres opérations.* »¹

D'un côté, celui de la pensée, « *il n'y a pas d'action complexe sans réflexion en cours de processus* »² et de l'autre, on peut dire que réfléchir sur l'action « *c'est prendre sa propre action comme objet de réflexion.* »³ Entre les deux, il y a une continuité plus qu'une opposition. La réflexion dans l'action est condition *sine qua non* de réflexion sur l'action. C'est à partir de ce qui a été pensé pendant l'action que la réflexion est possible en aval. La réflexion sur l'action, elle, « *permet d'anticiper et de préparer le praticien, souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèses* ».

Schön appelle « *mondes virtuels* », « *les mondes imaginaires où la cadence de l'action peut être ralentie, et où des itérations et des variations d'action peuvent être expérimentées* »⁴. Il s'agit donc de prendre du temps pour simuler une action, ses causes et ses conséquences possibles dans le but de libérer « *l'énergie mentale pour faire face à l'imprévisible* » lors de la prochaine action semblable, sans surcharge cognitive.

Perrenoud parle donc de « *réflexion dans le feu de l'action* »⁵.

Les décisions doivent être prises rapidement, souvent sans recours à un temps mort, ces décisions rapides correspondent peut-être, selon Perrenoud, à ce qu'on appelle communément « *intuition, flair ou coup d'œil* » et « *qui sont des opérations qui n'ont rien de magique et qui résultent d'un apprentissage.* »⁶. À ces moments-là, il peut y avoir de courts instants d'improvisation rapidement réglée, des urgences où la pensée est

¹ Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001, p 29.

² *Op. cit.*, p 30.

³ *Ibid.*, p 31.

⁴ Donald Schön, 1996, « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Jean-Marie Barbier, (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p 201-222.

⁵ Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001, p 33.

⁶ *Op. cit.*, p 35.

immergée dans l'action. Cela peut être par exemple un temps pendant lequel le sujet peut décider de ne pas agir ou décider du temps qu'il va prendre avant d'agir.¹

Puis, Perrenoud définit « *la réflexion hors du feu de l'action* »².

C'est une réflexion qui est souvent à la fois « *rétrospective et prospective, elle relie le passé et l'avenir* »³, elle permet de préparer à la prochaine fois et de « *capitaliser de l'expérience, voire la transformer en savoirs susceptibles d'être réinvestis dans d'autres circonstances.* »⁴

L'auteur souligne que chacune de nos actions, chacun de nos comportements quotidiens ne sont évidemment pas nouveaux, créés et recréés à chaque instant. Nous obéissons souvent à une trame de fond, à des schémas d'action dont nous ne sommes pas toujours conscients.

« Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou situation changent. Nous appellerons schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou application de la même action »⁵

Cependant, selon Perrenoud :

« Un schème guide l'action (concrète ou mentale), mais n'interdit pas la variation, l'innovation, la différenciation à partir de la trame mémorisée. Dans la psychologie de Piaget, l'action adaptée est un équilibre entre une assimilation aux schèmes existants et une accommodation de ces schèmes à la situation. »⁶

Nous disposons de toute une série de schème pour « *affronter le conflit, la pression, le mensonge, l'ignorance, l'agressivité, l'incertitude, le désordre.* »⁷ Perrenoud rapproche

¹ Voir à ce sujet : Guy Pelletier, « Les virgules du temps... De l'arrêt d'agir et d'autres savoirs d'inaction en gestion », in *Harvard Expansion Management Review*, n°78, Paris, 1995, p 90-95 ; Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972 ; Francisco Varela, *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, Paris, Éditions du Seuil, 1989.

² Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001, p 35.

³ *Op. cit.*, p 35.

⁴ *Ibid.*, p 36.

⁵ Jean Piaget, *Étiologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1973, p 23. Cité par Perrenoud, *ibid.*, p 37.

⁶ Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001, p 38.

⁷ *Op. cit.*, p 38.

l'ensemble de ces schèmes à la notion d'habitus définie par Bourdieu comme un « *petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites.* »¹

Cet habitus comprend une part inconsciente que Piaget appellerait « *inconscient pratique* »². D'après Vermesh :

« Un des points importants à souligner est que cette approche, en termes de prise de conscience, définit un inconscient particulier qui n'a pas besoin, pour être conçu, de l'hypothèse du refoulement propre à la démarche freudienne. Cet inconscient ou, de manière plus descriptive, ce non-conscient se définit par le fait qu'il correspond à des connaissances préréfléchies, c'est-à-dire des connaissances que le sujet possède déjà sous une forme non-conceptualisée, non symbolisée, donc antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience.

En ce sens, la théorie de la prise de conscience de Piaget est en même temps une théorie du non-conscient cognitif normal.

Ce qui est fondamental c'est que l'on a ainsi défini une catégorie de non-conscient qui est **conscientisable**. C'est-à-dire dont on sait pouvoir, moyennant une conduite particulière qui constitue un véritable travail cognitif (mais pas une cure), amener à la conscience. »³

Cependant, nous tenons à préciser avec Perrenoud que :

« Le sujet n'accède pas directement aux schèmes eux-mêmes, il s'en construit une représentation, qui passe par un travail de prise de conscience. »⁴

En conclusion :

« La pratique réflexive postule implicitement que l'action fait l'objet d'une représentation. L'acteur est supposé savoir ce qu'il fait, il peut donc s'interroger sur les mobiles, les modalités et les effets de son action »⁵

Si la première étape d'un projet peut servir à mettre les apprenants dans une situation proche de l'« *agir d'usage* » dans la réalité. Une deuxième étape peut être consacrée à la conscientisation, élément majeur de l'« *agir d'apprentissage* »¹.

¹ Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, p 209.

² Jean Piaget, *Six études de psychologie*, Genève, Denoël-Gonthier, 1964.

³ Pierre Vermesh, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994, p76-77. Cité par Perrenoud, *op. cit.*, p 137-138. Mis en gras par nous.

⁴ Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001, p 139.

⁵ *Op. cit.*, p 131.

9.3 Projets d'échange interclasse et autres exemples d'activités et de cadres techniques

9.3.1 Activité réflexive sur l'interaction lors d'échanges en classe de langue

En classe, à partir d'un échange entre apprenants et natifs tel que nous l'avons réalisé dans le cadre de ce travail, des activités de décentration et de réflexivité sur la langue et les discours peuvent être organisées. Il s'agit de commencer par une réflexion métalinguistique et métadiscursive.

Ces activités pourront consister en la déconstruction d'une interaction déjà produite ou en la reconstitution dans différents « mondes possibles » d'interactions futures.

L'enseignant peut faire le choix d'un enseignement implicite, ce qui est notre cas, pour des raisons de limite du temps attribué au projet. Il pourrait opter pour un enseignement explicite sur les processus de construction de l'interaction ; mais il semble que celui-ci aurait peut-être une place plus pertinente dans le cadre de l'enseignement de la langue première.

Dans tous les cas, ces activités supposent la reconnaissance et le développement de ce que Guillaume a appelé le « *temps opératif* », principe selon lequel :

« ...toutes les opérations de pensée dont le langage est le lieu exigent pour se produire du temps, du temps vécu – ce temps pouvant être aussi bref, aussi voisin de la nullité que l'on voudra »²

Et elles impliquent que ce temps peut être considéré comme temps de conscientisation exploitable et pertinent pour l'apprentissage. C'est pendant ce temps que le « producteur » envisage la fonction de son écrit, réfléchit à sa structure et à sa cohérence pour tenter de mieux appréhender sa cohésion.

¹ Voir en 4.6.2 et : Christian Puren, « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Les langues modernes, APLV*, janvier 2009. [En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>]. Consulté le 26 juin 2014 ; Émilie Perrichon, *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Thèse de doctorat, Université de Saint-Etienne, 2008. [En ligne : http://aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PERRICHON_these.pdf]. Consulté le 26 juin 2014.

² Gustave Guillaume, *Leçons de linguistique 1943-1944 série A*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1990, p 13.

On peut également rapprocher ces activités du modèle de Flower et Hayes¹. Ces derniers étudient le processus d'écriture à partir d'une conception rhétorique qui voit le texte comme le résultat de choix de la part de son producteur.

Ils estiment que le processus d'écriture dépend de deux éléments majeurs :

- l'environnement de la tâche, composé de tout ce qui est extérieur au producteur du texte, incluant le texte lui-même en cours d'écriture ;
- la mémoire à long terme du producteur, soit ses connaissances sur les destinataires, sur le thème traité et sur les processus d'écriture même.

Puis, ils décrivent ce processus d'écriture comme une « *traduction* » des représentations planifiée, qui ne cesse d'être réévaluée et replanifiée, dans un constant retour vers le but global d'expression.

Nous supposons qu'un processus similaire existe aussi en situation d'interaction. On comprend aisément qu'à l'oral ce temps « opératif » puisse être très court, très souvent ; c'est bien pour cela que les locuteurs cherchent parfois à gagner du temps en utilisant certaines expressions ou des interjections. Mais nos échanges concernent des situations d'interaction écrite qui offrent les deux avantages suivants : le temps nécessaire peut être pris, surtout en situation d'apprentissage et il en reste des traces matérielles qui permettent un retour réflexif.

En fin de compte, il s'agit pour l'apprenant de prendre en compte, dans sa production, les paramètres et les aspects nécessaires à l'insertion de son tour de parole dans l'interaction et des effets potentiels de cause à effet entre le niveau micro (linguistique) et le niveau macro (discursif) de son intervention.

Les activités que nous avons pu mettre en place lors de l'échange universitaire entre Montpellier et Gênes cherchent à faire émerger chez les apprenants les pré-requis disponibles à ce type de réflexion. L'analyse de leurs productions se trouve en 9.4.

¹ Linda Flower, John Hayes, « A Cognitive Process Theory of Writing », in *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, Décembre 1981, p 365-387. [En ligne : <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>]. Consulté le 4 février 2014.

9.3.2 Simulation globale

La simulation globale est un exercice intéressant qui peut permettre une prise de recul sur l'acte de langage et son insertion dans la situation de communication.

Elle consiste en la reconstitution d'un lieu de vie, « *lieu-thème* », et en la constitution en tous points de vue possibles de la vie de ses personnages, « *identités fictives* »¹ qui vont être incarnées par les apprenants eux-mêmes.

Ces lieux peuvent être un immeuble², une île³, un village ou un hôpital selon les besoins ou les envies de la communauté « classe ».

Il faut prévoir quatre étapes dans la réalisation du scénario : établissements du lieu, des identités des participants, donner une consistance au lieu et une vie aux personnages (histoire, caractéristiques etc.), puis faire intervenir des événements perturbateurs qui vont faire avancer le déroulement.

Dans ce jeu où tout est possible, les apprenants vont pouvoir utiliser tous les types de supports et exploiter tous les types de situations, aussi bien écrites (création de documents, par exemple les pièces d'identité des personnages ou la première page de leur journal) qu'orales (conversation, reconstitution d'émission radiophonique etc.).

9.3.3 Activités théâtrales

Les jeux de théâtre⁴ permettent un éventail large d'activités possibles à tous les niveaux d'apprentissage et dans tous les domaines en compréhension, expression, interaction orales et écrites⁵.

« Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression des sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de relation, expérience de la scène et

¹ Francis Yaiche, *Les simulations globales : mode d'emploi*, Vanves, Hachette FLE, 1996, p 10.

² Francis Debyser, Francis Yaiche, *L'immeuble*, Vanves, Hachette FLE, 1996.

³ Jean-Marc Caré, Francis Debyser, Christian Estrade, *îles*, Sèvres, Centre International d'études pédagogiques, 1997.

⁴ Frédérique Treffandier, Marjolaine Pierré, *Jeux de théâtre*, Grenoble, PUG, 2011.

⁵ Voir à ce sujet : Joëlle Aden, (Dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris, Édition Le Manuscrit, 2008.

du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique : acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. »¹

En tant qu'« *art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation* »², le théâtre offre un moment de pleine réalisation de l'expression orale, sans le stress de l'insécurité linguistique, en facilitant l'appropriation corporelle et émotive de la parole.

9.3.4 Les techniques d'amélioration de la créativité

Ces techniques peuvent être utilisées, par exemple, lors de projets d'écriture (ou de réécriture) collective.

La notion de créativité n'est pas un concept scientifique. Celle-ci a longtemps été considérée comme un don d'inspiration divine de l'artiste génial.³ Elle a été exploitée dans plusieurs domaines, ce qui ne facilite pas l'unité de sa définition.

Les techniques de créativité sont beaucoup étudiées dans le domaine du management d'entreprise. Elles sont clairement présentées comme un exercice d'émulation cognitive que l'on pratique souvent en groupe face à un problème précis.

« L'intelligence observatrice et spéculative rencontre soit des bornes partielles, qui poussent à une investigation accrue des choses, soit une limite rebelle, qui oblige à chercher des voies de substitution pour tenir un discours vrai. L'imaginaire peut ainsi apparaître comme une voie qui permet de penser là où le savoir est défaillant. »⁴

On y développe des techniques de créativité comme le brainstorming⁵ ou la synectique⁶ qui consiste en la recherche organisée de problèmes analogues ayant déjà été résolus et de développer une pensée métaphorique comparative.

¹ Jean-Pierre Cuq, (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p 237.

² Gisèle Pierra, « Pratique théâtrale et didactique du français langue étrangère », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°36, Montpellier, PULM, 1996, p 31.

³ Platon, *Ion*, Paris, Flammarion, 1989.

⁴ Jean-Jacques Wunenburger, *L'imaginaire*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°649, 2003, p 72.

⁵ Alexander Faickney Osborn, *Créativité: l'imagination constructive*, Paris, Dunod, 1965.

⁶ William Gordon, *Stimulation des facultés créatrices dans les groupes de recherche par la méthode synectique*, Paris, Éditions Hommes et techniques, 1965.

La méthode des six chapeaux¹ a acquis une renommée dans le milieu de l'entreprise. Six chapeaux représentant tour à tour la neutralité, l'émotion, la pensée négative, la pensée positive et l'organisation sont endossés par les participants qui sont invités à développer des critiques dans le sens indiqué par la couleur qu'ils portent.

Pour Mednick², la créativité d'un individu se mesure à sa capacité de faire les associations d'idées les plus insolites et inattendues avec des phénomènes les plus éloignés possibles de la situation que l'on cherche à résoudre. Il donne trois façons principales de découvrir des solutions : le hasard, la similarité entre les phénomènes comparés et la médiation, c'est-à-dire que le lien entre les éléments est partiel ou symbolique. Pour l'évaluer, il crée un test, le Remote Associates Test³ (RAT). Trois mots sont donnés au sujet qui doit en trouver un quatrième, associé aux trois premiers.

Guilford⁴ identifie cinq processus intellectuels de traitement de l'information : Cognition, Mémoire, Evaluation, Production convergente, Production divergente.

On peut remarquer que toutes les méthodes se recoupent sur la recherche des analogies, des différences de structures, des antonymies ou sur une évaluation qualitative et une connotation émotionnelle des objets.

Il s'agit donc toujours de transformer, de déformer, de réformer, de changer les perceptions, bref de voir les choses selon des manières différentes pour innover. L'imagination est déjà une action, qui va permettre de « passer à l'action ». Pour Bachelard :

« S'il n'y a pas changement d'images, union inattendue des images, il n'y a pas imagination, il n'y a pas d'action imaginante. [...] Grâce à l'imaginaire, l'imagination est essentiellement ouverte, évasive. Elle est dans le psychisme humain l'expérience même de l'ouverture, l'expérience même de la nouveauté. Plus que toute autre puissance, elle spécifie le psychisme humain. »⁵

¹ Edward De Bono, *Six chapeaux pour penser*, Paris, Inter Editions, 1987.

² Sarnoff Mednick, « The associative basis of the creative process », *Psychological Review*, 69, 1962, p 220-232.

³ Sarnoff Mednick, Martha Mednick, *Examiner's manual: Remote Associates Test*, Boston, Houghton Mifflin, 1967.

⁴ Joy Paul Guilford, « Creativity », *American Psychologist*, 5-9, p 444-454, 1950 ; Samuel Amégan, *Pour une pédagogie active et créative*, Sainte-Foy, Presses Universitaires du Québec, 1993, p 17-33.

⁵ Gaston Bachelard, *L'air et les songes : essai sur l'imagination du mouvement*, Paris, Librairie José Corti, 1943, p 5-6.

La créativité est ce qui permet au sujet d'analyser ses actions passées, de se projeter dans des actions futures, de se mettre à l'action. Elle est ce qui fait vivre et anime son « Moi dans le monde », le fait interagir avec l'environnement, avec l'Autre. Elle est un des éléments qui contribuent à construire son identité pour lui et son identité pour les autres.

9.4 Analyse des activités réflexives de l'échange Montpellier-Gênes

9.4.1 Présentation et consignes

Malheureusement, nous n'avons pas eu le temps de mener une séquence pédagogique à long terme, pour les raisons expliquées dans la première partie en 2.13. Cependant, nous pouvons commencer à partir des travaux réalisés à appréhender les représentations implicites des apprenants sur le lien entre forme et sens, entre signification en langue et sens en discours.

Ce sont leurs pré-requis que nous chercherons dans ces productions :

- pour les questions 1 et 2, nous chercherons à savoir si les apprenants ont été capables d'appuyer leur compréhension du discours, en termes d'intentions et d'effets, sur des éléments de la langue clairement identifiés ;
- pour la question 3, à l'inverse, si les étudiants ont su utiliser des stratégies pour obtenir un effet.

Deux sujets ont été proposés, au choix, aux étudiants. Le premier portait sur l'article JUMG2F, « France VS Italie : cuisine, conduite et relations nord/sud »¹, dont l'analyse se trouve en 8.4.1. Le deuxième portait sur l'article CEMG15F, « OSCA OCCITANIA »², dont l'analyse se trouve en 8.4.2.

Les productions ont été réalisées directement sur traitement de texte et envoyées par mail, à la fin de la séance de travail d'une durée d'une heure et demie.

Pour l'article de JUMG2F, les consignes étaient les suivantes :

¹ Voir Annexe IV, p 155-159.

² Voir Annexe IV, p 112-117.

La première question est un retour sur l'article :

- 1 Comment l'auteur présente ses arguments, quel effet désire-t-elle produire ?

La deuxième question opère un retour sur les commentaires :

- 2 A-t-elle réussi ? Quels effets a-t-elle provoqués ?

La troisième concerne l'ensemble sous un angle plus pratique :

- 3 Réécrire un commentaire mais dans l'intention de nuire à l'auteur.

Pour l'article de CEMG15F :

En retour sur l'article :

- 1 Comment l'auteur présente ses arguments, quel effet désire-t-elle produire ?

En retour sur les commentaires :

- 2 A-t-elle réussi ? Quels effets a-t-elle provoqués ?

Production écrite :

- 3 Réécrire un commentaire en cherchant à être très gentil.

9.4.2 Analyse des productions concernant l'article de JUMG2F de « Montpellier-Gênes », « France VS Italie : cuisine, conduite et relations nord/sud »

9.4.2.1 Réponses à la question n°1 et analyse

« Comment l'auteur présente ses arguments, quel effet désire-t-elle produire ? »

(Rab) 1

« A' mon avis l'autrice était très précise et ordonnée en rédigeant son article, cela a permis de comprendre mieux son point de vue.

Elle a produit son article en parlant de son expérience personnelle et aussi en utilisant des clichés. Elle a, donc, réussi à produire des effets sur les lecteurs parce qu'elle fait presque des "provocations" (vous, les Italiens, vous mangez toujours des pâtes et puis il y a tous les autres plats). Elle démontre, donc, son point de vue mais aussi elle pose des questions pour savoir aussi notre avis. Cela est positif pour un échange. »

(Ing) 1

« Selon moi, JUMG2F dans son article, au début a voulu mettre en ridicule un peu la cuisine française en disant que les français ne font pas très attention à l'assaisonnement des pâtes, même si dans un côté elle aime bien les pâtes françaises parce que tout ça fait parti de sa culture, dans l'autre côté elle met en évidence le fait qu'elle aime la cuisine italienne et surtout les Pâtes. Je pense qu'elle veut dire aussi que les italiens sont peut-être un peu sophistiqués, parce qu'ils ne mélangent pas les secondi piatti avec le contorno au contraire des français qui mélangent les deux.

En ce qui concerne la conduite, dans un côté elle s'amuse de voir comment les italiens conduisent, mais dans l'autre côté elle ne l'accepte pas parce qu'elle croit que c'est dangereux cette manière de ne pas respecter le code de la route. Je pense qu'elle est une personne très nationaliste parce qu'elle est très intéressée de savoir pourquoi en Italie il y a cette division entre nord et sud. »

(Aleo) 1

« Dans son texte, JUMG2F aborde le thème de façon critique mais subjective. Elle cherche à provoquer les lecteurs en sollicitant des réponses critiques aussi. Elle plaisante beaucoup, cependant elle présente l'article en utilisant des clichés concernant les grandes villes comme Rome, ce qui dans la plupart des cas est vrai. »

(Lau) 1

« JUMG2F dans cette rédaction utilise un langage familier, mais qui nous provoque, je pense exprès. »

(Xav) 1

« Personalmente credo che l'autrice di "France vs Italie: cuisine, conduite et relations nord/sud" abbia utilizzato un lessico piuttosto personale e, infatti, utilizza espressioni familiari e colloquiali, piuttosto anomale per un articolo canonico, come "ce qui m'a faite le plus rire". Inoltre, JUMG2F cerca di instaurare un legame personale con il lettore facendo delle vere e proprie domande a quest'ultimo e stimolando il confronto e la riflessione del lettore.

Insomma, lo stile non è quello di un articolo di giornale canonico, ma è sicuramente coinvolgente e ha il pregio di rendere più personale la lettura dell'argomento.

Personalmente avevo già letto questo articolo che mi era piaciuto particolarmente perché rivelava dettagli che non conoscevo assolutamente come le differenze culinarie tra i nostri due paesi. »

Traduction : « Personnellement je crois que l'auteure de 'France vs Italie : cuisine, conduite et relations nord/sud' a utilisé un lexique plutôt personnel et, effectivement, elle utilise des expressions familières, plutôt anormales pour un article normé, comme 'ce qui m'a faite le plus

rire'. En outre, JUMG2F cherche à instaurer un lien personnel avec le lecteur en posant de véritables questions à ce dernier et en stimulant l'esprit de comparaison et la réflexion du lecteur.

En conclusion, le style n'est pas celui d'un article de journal conforme, mais il invite de façon sûre à la connivence et il a le mérite de rendre plus personnelle la lecture du texte.

Personnellement j'avais déjà lu cet article qui m'avait plu particulièrement parce qu'il révélait des détails que je ne connaissais absolument pas comme les différences culinaires entre nos deux pays. »

Analyse des réponses

Les étudiants qui ont choisi de répondre ici ont repéré les effets suivants.

	Effets repérés...	... attribués à
1 Rab	« cela a permis de comprendre mieux son point de vue »	« l'autrice était très précise et ordonnée »
2 Rab	« elle fait presque des 'provocation' »	« en parlant de son expérience et aussi en utilisant des cliché » « vous, les italiens, vous mangez toujours des pâtes et puis il y a tout les autres plats »
3 Rab	« Cela est positif pour un échange. »	« elle pose des questions »
4 Ing	« Selon moi, JUMG2F dans son article, au début a voulu mettre en ridicule un peu la cuisine française »	« en disant que les français ne font pas très attention à l'assaisonnement des pâtes »
5 Ing	« Je pense qu' elle veut dire aussi que les italiens sont peut être un peu sophistiqués parce ne mélangent pas »	Ø
6 Aleo	« critique mais subjective »	Ø
7 Aleo	« provoquer le lecteur »	« en sollicitant des réponses critiques aussi »
8 Aleo	« plaisante beaucoup »	Ø
9 Lau	« qui nous provoque, je pense exprès »	« un langage familiare »
10 Xav	« instaurare un legame personale [...] sicuramente coinvolgente »	« un lessico piuttosto personale e, infatti, utilizza espressioni familiari e colloquiali » « facendo delle vere e proprie domande » « stimunlando il confronto e la riflessione del lettore »

Les effets repérés concernent surtout la tonalité provocatrice mais amicale du texte. Ils sont attribués à la structure en 1, à l'utilisation de clichés en 2 et en 4, à l'ouverture sur

l'autre de la forme interrogative en 3, en 7 et en 10, à l'utilisation du registre familier en 9 et en 10.

Cependant, ces effets ne sont pas clairement identifiés comme hypothétiquement voulus par l'auteur, sauf en 4. Et ils sont parfois confondus avec une interprétation personnelle, comme en 5, puisque, selon nous, il n'y a rien dans le texte qui permette de relier le « non-mélange » des aliments avec le trait de « sophistication », Ing n'en fait en tout cas pas la démonstration.

En outre, quand les explications sont fournies, elles ne sont pas approfondies. Les niveaux linguistiques, structurels, discursifs ou rhétoriques qui ont été pris en compte ne sont pas nommés. Et les rapports de causes à effets ne sont pas explicités.

Par exemple, en 4, Ing n'explique pas pourquoi elle pense que le fait de [dire que] « *les français ne font pas très attention* » peut donner l'impression au lecteur que les Français sont tournés en « *ridicule* ». Elle aurait pu préciser, par exemple, qu'il s'agit de l'utilisation d'un stéréotype péjoratif ; « stéréotype » parce que le comportement décrit est attribué à un groupe de manière généralisée ; « péjoratif » parce que le comportement décrit est assimilé à un manque d'attention, le terme [attention] étant porté par la forme négative qui sous-entend l'énoncé [on doit faire attention].

9.4.2.2 Réponses à la question n° 2 et analyse

« A-t-elle réussi ? Quels effets a-t-elle provoqués ? »

(Rab) 2

« Dans les commentaires ,selon moi, on voit qu'elle reussit a provoqué des reaction puisque qui a commenté(moi) était très pris par ses questions et ce qu'elle dit. Je pense donc qu'elle a bien réussi a illustré la vie italienne selon les français , et moi j'ai commenté en parlant de mon poit de vue et de mon experience.C'est que j'ai aimé est qu'elle a "écouté" mon point de vue et elle a cherché de le comprendre. »

Analyse

La réponse de Rab est particulière puisque les questions portent sur un texte dont elle a été l'une des productrices. L'analyse des effets du texte sur le « commentateur » est donc faite par ce même destinataire, mais quelques temps après la fin de l'échange.

Elle commence par expliquer la réussite de l'auteur, dans sa provocation de réactions, par la clarté de son propos, [bien] et [illustré], et le fait que l'article a effectivement donné lieu à un échange de points de vue. Ensuite, elle appuie la réussite en révélant, d'une certaine manière, que l'échange a été agréable pour elle en tant que « Rab-auteur du commentaire » parce que les idées partagées ont en retour provoqué des réactions, soit l'écoute et l'essai de compréhension. Cependant, elle n'explique pas ses conclusions en citant concrètement le texte. On ne peut donc pas savoir si elle est capable de dire sur quels éléments linguistiques ou discursifs elle s'appuie.

(Ing) 2

« JUMG2F a été satisfaite des réponses de ces correspondantes, mais pas assez parce qu'elle aurait voulu savoir, clairement ceux que les italiens du nord pensent des italiens du sud et vice-versa, et ne pas avoir des opinions concernant les immigrés en Italie, comme ont été mentionnés dans les commentaires. »

Analyse

Pour Ing, l'auteur n'a pas totalement réussi à atteindre son but sur le thème des relations nord/sud, elle donne deux raisons à cela :

- JUMG2F n'aurait pas eu la réponse à sa question ; JUMG2F pose effectivement la question des relations nord/sud littéralement dans le texte de l'article mais Ing n'y fait pas référence explicitement ;
- JUMG2F n'aurait pas cherché à connaître une opinion concernant les immigrés italiens ; Ing n'appuie pas, ici non plus son raisonnement sur des éléments concrets tirés de l'article, cependant, il n'y a rien dans le texte qui, selon nous, puisse confirmer cette affirmation.

(Aleo) 2

« Dans les commentaires on peut voir que JUMG2F a assez réussi dans le but de produire des effets sur les lecteurs. Je dis assez parce que malheureusement seulement sa correspondante obligatoire a répondu. Elle a accepté les provocations de JUMG2F et elle a écrit un commentaire critique sur ce qu'elle pense réellement des thèmes proposés, soit pour ce qui concerne la France, soit pour ce qui concerne l'Italie. Elle a argumenté ses thèses et au même temps elle a approfondi une connaissance personnelle avec elle. »

Analyse

Aleo fait d'abord un jugement quantitatif. Pour lui, la réussite n'est pas totale car l'article n'a suscité qu'un seul commentaire.

Cependant, il lui attribue une certaine réussite qualitative car il y a bien eu réaction et partage d'opinion, ce qui selon lui, a engendré une véritable relation interpersonnelle.

(Lau) 2

« Moi, je pense que JUMG2F a réussi parfaitement à nous provoquer, parce qu'elle parle avec un peu d'escroquerie du notre pays et donc c'est normal que nous, aimant de l'Italie, pensons à notre péninsule comme au pays meilleur du monde!

Mais Rab, dans les commentaires a expliqué très bien ce qui est vrai et ce qui est exagéré de nos usages. »

Analyse

Dans la première partie de sa réponse, Lau est « hors-sujet » puisqu'elle y approfondit, au final, sa réponse déjà faite à la question 1.

Ensuite, elle commente et donne son avis personnel sur le contenu du commentaire de Rab. Mais elle ne met pas en rapport les effets hypothétiquement voulus par l'auteur et ce que le commentaire verbalise effectivement, en terme d'effet produit.

(Xav) 2

« Credo che JUMG2F sia riuscita a raggiungere il suo scopo e, infatti, la sua corrispondente riferisce di aver pensato alle differenze tra Francia e Italia e instaura un confronto con l'autrice francese . Inoltre, io stesso, pur non avendo commentato l'articolo ho riflettuto sia sulle differenze fra i nostri due paesi sia su le relazioni tra nord e sud Italia! »

Traduction : « Je crois que JUMG2F a réussi à atteindre son but et, effectivement, sa correspondante révèle avoir pensé aux différences entre la France et l'Italie et initie un échange de points de vue avec l'auteure française. En outre, moi-même, qui n'ai pourtant pas commenté l'article, j'ai réfléchi à la fois aux différences entre nos deux pays et aux relations entre nord et sud de l'Italie. »

Analyse

Xav explique la réussite de l'auteur par le fait qu'elle a réussi à provoquer la réflexion et un partage d'idées avec sa commentatrice. Ensuite, il appuie sa conclusion sur le fait que, lui-même, en tant que lecteur lors de l'échange, a réagi à la provocation par une réflexion personnelle, cependant, cela ne répond pas à la question posée dans la consigne, et il ne démontre pas ses conclusions en faisant référence au texte.

9.4.2.3 Réponses à la question n°3 et analyse

« Réécrire un commentaire mais dans l'intention de nuire à l'auteur. »

(Rab) 3

Les italiens sont des personnes qui mangent toujours des "spaghetti" et qui ne connaissent rien d'autre. Dans leur cuisine ils pensent d'être les meilleurs cuisinier du monde mais ils ne savent pas que la meilleur cuisine du monde est celle de la France, ils detestent les autres cuisines. Les italiens on emporté leur "mafia" ici en France qui est le pays le plus romantique du monde. En parlant de la conduite ils n'ont pas des règles, ils ne respectent pas les autres, ils sont impolis. En parlant de la relation nord-sud disons qu'ils se detestent beaucoup, ils ne s'aiment pas. C'est pour cela qu'ils detestent aussi les étrangers des autre pays. Ils sont tous des égoïstes, ils prétendent d'être aimés mais ils n'aiment personne.

(Ing) 3

L'Italie est un Pays à découvrir pour ce qui est vraiment et pas pour ce qu' on croit qui soit..... Il faut savoir que :

- 1- les ROUTES sont pourris, on à l' impression d être dans un labyrinthe, plein de nid de poule à découvrir et à éviter,
- 2- Avec les TRANSPORTS on sait quand on part mais on ne sait pas quand on arrive,
- 3- parler de la POLITIQUE est comme si on parle de Mafia.....
- 4-demander des SERVICES est comme si on demande rien.
- 5- TRAVAILLE = c'est mieux aller à l' étranger. Rien fonctionne comme devrait fonctionner, l' Italie est le Pays au contraire.

(Xav) 3

« Les italiens un peuple très reconnaissables.

Oui, les italiens sont toujours et partout les mêmes et ils peuvent être très facilement reconnu.
Pourquoi?

Parce qu'ils bavardent toujours à haute voix, dans les hôpitaux et dans les trains aussi et, en général, où le silence est très apprécié par les autres.

Parce qu'ils gesticulent toujours pendant qu'ils parlent et ils touchent les autres. Quel ennui!

Parce qu'ils applaudissent toujours quand l'avion atterrit. C'est normale: les pilotes savent faire leur travail et, donc, l'avion atterrit.

Parce que, quand ils sont à l'étranger, ils veulent seulement manger les spécialités italiens et ils se refusent catégoriquement de goûter les spécialités locales.

Parce qu'ils veulent boire seulement du café pour le petit déjeuner.

Parce qu'ils parlent seulement de football et la dimanche ils DOIVENT regarder la partie. Les autres sports n'existent pas.

Parce qu'ils vivent avec la mère et le père jusqu'à trente ans et plus.

Parce que, quand ils conduisent une voiture, ils sont très dangereux. Les règles? Elles n'existent pas. Ils n'utilisent jamais les transports publics.

Parce que, à l'étranger, l'homme italienne agit comme une sorte de latin lover et la femme comme une sorte de modèle de télévision.

Parce que les italiens parlent beaucoup, mais ils agissent peu.

Parce qu'ils sont toujours à l'église pour prier (sauf si il y a une partie de football, alors les hommes à la maison et les femmes à prier).

Parce que les italiens ont toujours les lunettes de soleil et il fument beaucoup.

Parce qu'ils sont toujours en retard. »

Analyse

Deux des cinq étudiants travaillant sur ce sujet n'ont pas répondu à cette question n°3. Il est intéressant de noter que ceux qui y ont répondu ont tous fait la même erreur de compréhension de la consigne. « Nuire à l'auteur » aurait plutôt dû être traduit par le projet d'écriture de dévaloriser la France, pays auquel l'auteur peut se rattacher

culturellement. Pourtant, Rab, Ing et Xav ont répondu à la consigne mais en prenant pour cible l'Italie.

Rab utilise d'abord la figure de la comparaison mettant en balance d'un côté la France déterminée par des subjectivèmes au superlatif [meilleure cuisine] ou [la plus romantique du monde] ; alors que les Italiens sont associés à des objets ou des comportements négatifs [mafia], [pas de règles], [ne respectent pas les autres], [détestent les autres cuisines], [égoïstes] etc. Elle conjugue les verbes-subjectivèmes dans un présent de généralisation et les détermine par des adverbes emphatiques [mangent toujours], [ne connaissent rien] [détestent beaucoup] ; ce qui inscrit les mauvaises actions dans les extrêmes et dans une certaine permanence et donne une valeur de vérité à ce qui pourrait passer pour des généralisations stéréotypées.

Ing écrit son texte sur le ton de l'ironie. Elle utilise d'abord une mise en suspens, feignant de dévoiler au lecteur des secrets, ce qui donne l'envie de les découvrir. Puis, c'est une liste de thèmes énumérés et bien séparés par des chiffres, des tirets et des majuscules ; cela rappelle un trait d'oralité qui consiste à bien appuyer l'intensité de la voix lors de la dénomination des objets auxquels on va adresser des reproches. Ces domaines sont associés à des subjectivèmes négatifs [labyrinthe], [nid de poule], [Mafia] avec une majuscule initiale ou [pourris] d'un registre familier voire enfantin. Elle joue sur l'implicite, la comparaison et la métaphore : [on a l'impression], [on ne sait pas quand], [est comme si] etc.

Xav commence par une phrase introductive ironique qui rappelle l'introduction d'une histoire drôle classique comme [*à quoi reconnaît-on les italiens ?*] ; puis, il fait une énumération multipliant et exagérant les attitudes péjoratives, correspondant plus ou moins à des stéréotypes classiques sur les italiens, et il le fait sur le mode de la figure de l'anaphore, répétant la conjonction [parce que] en initiale. Pour les décrire, il utilise, comme Rab, le présent doublé d'un adverbe pour généraliser et accentuer la valeur péjorative du comportement que les verbes décrivent : [bavardent toujours], [applaudissent toujours], [gesticulent toujours], [veulent seulement], [sont toujours], [ont toujours] etc.

En général, les étudiants montrent donc tous ici qu'ils savent, dans la pratique, utiliser diverses stratégies pour atteindre un but communicatif donné.

9.4.3 Analyse des productions concernant l'article de CEMG15F de « Montpellier-Gênes », « Osca Occitania »

9.4.3.1 Réponses à la question n°1 et analyse

« Comment l'auteur présente ses arguments, quel effet désire-t-elle produire ? »

(Gio) 1

« La fille qui a écrit cet article veut poser l'attention des lecteurs sur l'occitain, la langue qu'elle parle et qu'elle aime, Elle a nous donné le cadre général dans lequel s'installe sa langue, un cadre surtout historique, pour faire comprendre les origines de la langue.

Puis elle a donné des informations culturelles actuelles, comme les titres des chansons, ou des villes qu'elle nous conseille de visiter pour nous approcher au patrimoine de l'occitain. Elle est vraiment très attachée à ses racines, elle dit que sa langue fait sa fierté. »

(Son T) 1

« Je pense que CEMG15F a très bien exposé son argumentation: elle commence son article en parlant de soi même, de ses racines et déjà au début elle nous fait comprendre que les traditions et la culture de sa région est très importante pour elle. Donc, c'est quelque chose avec la plupart des italiens peut se rélationer, comme notre pays aussi est un petit peu un mélange de traditions et coutumes très différents entre eux.

CEMG15F trace un brève histoire de sa langue de manière précise et concise, sans ennuyer le lecteur, et après elle actualise son argumentation en encluyant des références à la modernité. Elle parle par exemple d'un groupe de chanteurs qui écrivent en occitan, et nous offre une alternative à l'idée beaucoup trop simple et un peu stéréotypée qu'on peut avoir des Français.

CEMG15F a voulu créer dans les lecteurs la curiosité pour une langue peu connue(mais quand même enseignée à l'Uni!)ainsi que l'Occitan pour leur montrer un côté peut-être caché mais encore fort et vivant de la culture française. »

(Alea) 1

« Analisi sulla modalità del testo nella parte introduttiva:

Nella prima parte ho trovato che l'approccio è molto colloquiale, mi ha colpito: Salut, bienvenue à toi qui me lis!. Poi man mano che incomincia ad entrare nell'argomento il suo tono diventa sempre più accademico. Quando spiega le motivazioni della sua scelta, questa è piuttosto familiare come registro utilizzato »

Traduction : « Analyse de la modalité du texte dans la partie introductive :

Dans la première partie j'ai trouvé que l'approche était très familière cela m'a frappé : Salut, bienvenue à toi qui me lis!. Ensuite au fur et à mesure que l'on commence à entrer dans le texte le ton devient de plus en plus académique. Quand les raisons de son choix sont expliquées, c'est plutôt familier comme registre utilisé »

(Sar) 1

« 15F ha voluto raccontare, e in un certo modo rivendicare, le sue origini occitane.. Raccontando a grandi linee le origini della lingua d' Oc, propone al lettore non solo una riflessione sulla lingua stessa, ma anche una realtà che spesso viene dimenticata. In una scrittura sintattica, ma allo stesso tempo personale e semplice, rivendica le sue origini e mostra che la Francia non è soltanto "Tour Eiffel, cabarets et baguette de pain". (Come noi in Italia non ci consideriamo solo "pizza, spaghetti e mandolino").

In questo articolo cerca di fare capire, quindi, che ci sono diverse realtà che non vanno dimenticate e/o accantonate solo perché la "storia" è andata in un certo modo. »

Traduction : « 15F a voulu raconter, et d'une certaine manière revendiquer, ses origines occitanes.. En racontant dans les grandes lignes les origines de la langue d'Oc, elle propose au lecteur non seulement une réflexion sur la langue même, mais aussi une réalité qui est souvent oubliée. Dans une écriture syntactique, mais à la fois personnelle et simple, elle revendique ses origines et montre que la France n'est pas seulement 'Tour Eiffel, cabarets et baguette de pain'. (Comme nous en Italie nous ne nous considérons pas seulement comme 'pizza, spaghetti et mandoline').

Dans cet article elle cherche à faire comprendre, donc, qu'il y a plusieurs réalités qui ne sont pas oubliées et/ou mises de côté seulement parce que l' 'Histoire' a pris une certaine direction. »

Analyse

Les étudiants qui ont choisi de répondre ici ont repéré les effets suivants.

	Effets repérés...	... attribués à
1 Gio	« poser l'attention des lecteurs sur l'occitain, la langue qu'elle parle et qu'elle aime »	« Elle a nous donné le cadre général dans lequel s'installe sa langue, un cadre surtout historique, pour faire comprendre les origines de la langue. »

	Effets repérés...	... attribués à
2 Gio	« pour nous approcher au patrimoine de l'occitain. »	« Puis elle à donné des informations culturelles actuelles, commes les titres des chansons, ou des villes qu'elle nous conseille de visiter »
3 Son T	déjà au début elle nous fait comprendre que les traditions et la culture de sa région est très importante pour elle.	a très bien exposé son argumentation: elle commence son article en parlant de soi meme, de ses racines
4 Son T	« offre une alternative à l'idée beaucoup trop simple et un peu stéréotypée qu'on peut avoir des Français. »	« CEMG15F trace un brève histoire de sa langue de manière précise et concise, sans ennuyer le lecteur, et après elle actualise son argumentation en encluyant des références à la modernité. Elle parle par exemple d'un groupe de chanteurs qui écrivent en occitan, et nous »
5 Son T	« CEMG15F a voulu créer dans les lecteurs la curieusité pour une langue peu connue »	Ø
6 Alea	Ø	« Nella prima parte ho trovato che l'approccio è molto colloquiale, mi ha colpito: Salut, bienvenue à toi qui me lis!. »
7 Alea	Ø	« Poi man mano che incomincia ad entrare nell'argomento il suo tono diventa sempre più accademico. »
8 Alea	Ø ou « Quando spiega le motivazioni della sua scelta »	« questa è piuttosto familiare come registro utilizzato »
9 Sar	« propone al lettore non solo una riflessione sulla lingua stessa, ma anche una realtà che spesso viene dimenticata. »	« Raccontando a grandi linee le origini della lingua d' Oc, »

	Effets repérés...	... attribués à
10 Sar	« 15F ha voluto raccontare, e in un certo modo rivendicare, le sue origini occitane.. » « rivendica le sue origini e mostra che la Francia non è soltanto "Tour Eiffel, cabarets et baguette de pain". »	« In una scrittura sintattica, ma allo stesso tempo personale e semplice »
11 Sar	« In questo articolo cerca di fare capire, quindi, che ci sono diverse realtà che non vanno dimenticate e/o accantonate solo perché la "storia" è andata in un certo modo. »	Ø

Les effets repérés dans ce texte concernent le contenu argumentatif : faire connaître ou reconnaître une langue menacée par la langue officielle et l'amour qui y est porté.

Mais aucun étudiant ne développe d'explications précises sur les moyens utilisés pour atteindre ce but. La plupart des réponses données décrivent la progression thématique des arguments de l'auteur : description historique diachronique et synchronique de la « vie » de la langue occitane.

Le seul moyen linguistique évoqué est le registre familier mais les étudiants ont du mal à expliquer le lien de cause à effet entre le fait d'employer ce registre et le fait convaincre des lecteurs.

9.4.3.2 Réponses à la question n°2 et analyse

« A-t-elle réussi ? Quels effets a-t-elle provoqués ? »

(Gio) 2

« Elle a réussi de produire l'effet désiré, les commentaires sont tous autour du sujet du dialect. Les étudiants ont parlé des leur dialects et elles se sont changés des conseils musicaux, si bien que des exemples linguistiques. Les deux étudiantes italiennes sont étonnées par l'article, évidemment elles l'ont beaucoup aimé.. à mon avis elle a réussi très bien dans son but! »

Analyse

Gio attribue la réussite de l'auteur au fait que l'article a suscité des réactions et des échanges d'informations. Il repère ensuite deux effets d'ordre affectif chez les lectrices : l'étonnement et l'appréciation ; mais il n'illustre pas cette conclusion, il ne dit pas ce qui, dans le texte, peut faire penser qu'il y a étonnement ou bonne réception. Et, s'il pense que les réactions et les échanges suscités en sont la cause, il ne l'explique pas.

(Son T) 2

« Je pense qu'elle a réussi à bien faire arriver son message. Moi, par exemple, je n'étais pas une de ses correspondantes obligées, mais j'ai voulu quand même lui écrire quelque ligne parce que en étant moi aussi dialectophone, j'ai pensé qu'on avait quelque chose en commun dont parler. Il m'a fait beaucoup plaisir de correspondre avec elle et de découvrir ce nouveau côté de la culture occitane! »

Analyse

Son T est l'une des commentatrices, elle explique la réussite de l'auteur en se prenant elle-même pour exemple : au moment de l'échange, l'article lui a fait ressentir l'envie et le plaisir d'échanger. Mais elle ne se décentre pas pour se recentrer sur le texte, et n'explique pas ce qui montre dans les commentaires (même les siens) qu'elle a eu ce plaisir à correspondre.

(Ang) 1 et 2

« CEMG15F dans son article n'est pas très convaincante. La langue qu'elle défend et qu'elle aime tant est une langue parlée dans la moitié du midi de la France; c'est aussi une langue qui a PRESQUE disparue et elle n'est que optionnelle dans les écoles. Si elle était si importante, elle aurait été conservée. Conclusion, ce n'est pas une langue vivante ,mais un " patois de paysan" comme beaucoup d'autres langues locales d'ailleurs.

L'effet produit sur le lecteur de cet article n'est qu'une petite information sur sa langue paternelle. »

Analyse

Dans la première phrase, Ang annonce que CEMG15F n'a pas atteint son but. Mais, au lieu de le prouver par une analyse du texte des commentaires effectivement écrits, elle

donne son avis sur le sujet traité, ce qui fait de la réponse un « hors-sujet ». En revanche, il est intéressant de noter que, dans le « monde possible » où Ang aurait fait un commentaire pendant l'échange, il aurait été possible de dire que, avec le lecteur « Ang », CEMG15F n'a pas atteint le but de faire reconnaître sa « langue paternelle ».

(Alea) 2

« Mi sembra che all'inizio la spiegazione sia più geografica storica e quindi mi fa capire le diversità e la distanza con Parigi, ma non ho capito, leggendo il testo, perché i parigini vorrebbero cancellare questa lingua e queste tradizioni, anche se Cecilia le difende con tutte le sue forze e motivando le sue posizioni. Il registro utilizzato mi sembra più accademico. »

Traduction : « Il me semble qu'au début l'explication est plus historico-géographique et donc cela me fait comprendre la différence et la distance avec Paris, mais je n'ai pas compris, en lisant le texte, pourquoi les parisiens voudraient éradiquer cette langue et ces traditions, même si Cécilia les défend de toutes ses forces et en motivant ses positions. Le registre utilisé me semble plus académique. »

Analyse

De la même manière que Son T ou Ang, Alea ne répond pas vraiment à la question posée. À la place, elle décrit sa réception personnelle de l'article.

(Sar) 2

« L'articolo ha decisamente colpito nel segno. L'intento dell'autrice di far "valere" e non solo conoscere le sue origini ha avuto un grande successo, anche grazie alla sua scrittura sentita e personale. In effetti anche in Italia esiste una diversità dialettale molto ricca, anche se spesso e purtroppo se ne perde traccia. I commenti, tutti positivi, mostrano come l'argomento sia sentito e condiviso anche nella realtà italiana. E' importante e bello notare che in ogni Paese, malgrado il divenire storico, le origini siano importanti anche tra i giovani che, nonostante il pensiero comune, non sono poi così lontani dalle loro tradizioni. »

Traduction : « Décidément, l'article a fasciné. L'intention de l'auteure de faire 'valoir' et pas seulement de faire connaître ses origines a eu un grand succès, grâce aussi à son écriture sincère et personnelle. En effet en Italie aussi il existe une diversité de dialectes très riche, même si souvent et malheureusement les traces se perdent. Les commentaires, tous positifs, montrent à quel point le texte a été ressenti et partagé même dans la réalité italienne. C'est important et c'est bien de remarquer que dans chaque Pays, malgré l'évolution historique, les origines sont importantes

même pour les jeunes qui, en dépit de la pensée unique, ne sont pas, après tout, si loin de leurs traditions. »

Analyse

Sar donne également beaucoup de commentaires personnels « hors-sujet ». Cependant, elle repère au moins dans la positivité des commentaires, une raison à la réussite de l'auteur, même si elle ne dit pas par quoi cette positivité est verbalisée dans le texte.

9.4.3.3 Réponses à la question n°3 et analyse

« Réécrire un commentaire en cherchant à être très gentil. »

(Gio) 3 et (Sar) 3

« Ma chère CEMG15F, selon moi ton article est vraiment exceptionnel!!! Tu a très bien exprimé tout ton amour pour ta belle langue, l' occitain. Moi aussi, je vis dans un ville où le dialet est tristement considéré inusuel et il y a seulement peu de gens que le parle. Comme toi, je suis très attaché à mes origines e je voudrais qu'il y aurait plus d' attention à la culture locale.

J'amerais bien partager avec toi l'amour pour nos langues; en plus, nous pourrions nous connaitre mieux!

Je pense que tu es une fille avec des sentiments profonds ... et on dit que les yeux sont le miroir des sentiments!! J' espère te voir bientôt!!! »

Analyse

Gio et Sar orientent leur réponse sur la flatterie et le compliment sur la réussite de l'article. Pour cela, ils utilisent des subjectivèmes, [exceptionnel], [amour], [belle], [attaché], [attention], [partager], qui expriment tous un attachement affectif et qui sont presque systématiquement mis en emphase par des adverbes [vraiment], [très bien], [très], [plus]. Ils jouent aussi sur l'empathie en se mettant à la place de leur destinataire par un récit allégorique comparatif introduit par [Moi aussi] et [comme toi]. Puis, ils terminent par une invitation à un partage et à la rencontre avec un compliment à la personne même, intérieure [sentiments profonds] et extérieure [yeux].

(Son T) 3

« Chère CEMG15F,

ton article est le plus beau que j'ai lu sur le blog! J'ai tout de suite senti qu'on avait une affinité, moi et toi, parce que tu étudies Italien et Anglais, tandis que moi, j'étudie le français et l'anglais! De plus, je crois que l'Occitan et le Génois ont beaucoup de choses en commun, donc on pourra vraiment faire des courses en ligne de dialectologie!

J'ai lu ton article pendant que j'étais en train d'étudier les différentes langue romane avec mon cours de philologie, donc ça est tombé à merveille pour moi("caduto a pennello", comme on dit en italien). Tu sais, je suis très passionnée de tout ce qui concerne le Moyen Age, et bien sur j'adore le temps des troubadours et des jongleurs médiévaux. Bien sur j'ai déjà entendu le nom de Simon de Monfort. Et puis, je suis allée chercher les chansons des Mauresca Fraca Dub, et je dois dire, ils sont fantastiques! Mais j'aurai besoin de toi pour comprendre ce qu'ils disent.

Finalement, donc, je te suis reconnaissante pour ton article et j'espère qu'on continuera a s'écrire pendant beaucoup de temps!

Vive l'Occitania!! »

Analyse

Son T flatte d'abord l'article dans sa globalité avec l'emphase par superlatif [le plus] appliqué au subjectivème [beau]. Elle ponctue sa phrase introductive par un point d'exclamation, qu'elle utilisera à plusieurs reprises tout au long de sa réponse.

Au début du texte, elle pointe un rapprochement affectif entre leurs deux personnes [Chère], [affinité], la mise en parallèle [moi et toi] qu'elle invitera à réitérer dans le futur en conclusion [on continuera à s'écrire], [pendant beaucoup de temps]. Et entre les deux, elle justifie ce rapprochement en opérant une identification avec un rapprochement entre les objets de leurs intérêts communs :

- d'une part, la pratique des trois mêmes langues [Italien], [Anglais] et [français], notons que la flatterie va jusqu'à mettre une majuscule à l'initiale des termes désignant les langues étudiées par CEMG15F alors que les autres ont une minuscule ;
- puis, la pratique d'un « dialecte » qu'elle cherche à rapprocher à la fois par leur origine commune et par un jeu imaginaire [couses en ligne] ;

- d'autre part, l'intérêt accru ([passionnée], [j'adore], [fantastiques]) pour d'autres objets qui se rattachent à ces « dialectes » comme le [Moyen Age] ou la musique.

Pour renforcer la volonté de lien, elle termine par un remerciement emphatique [reconnaissante], l'invitation à développer des liens affectifs et une formule de louange sur l'objet du thème central, [Vive l'Occitania!!].

Notons l'ironie de l'énoncé [Bien sur j'ai déjà entendu le nom de Simon de Monfort] ; le véritable énonciateur est sans doute Son T, elle-même, et non plus Son T, l'étudiante qui répond à une consigne, prenant en charge l'énoncé contraire [bien sûr je n'ai jamais entendu le nom de Simon de Montfort].

(Alea) 3

« Salut CEMG15F!

Je suis très contente de ton article parce que moi aussi j'ai vécu en Italie dans une région qui est occitane, elle s'appelle Cuneo, en français Cône, près des Alpes Maritimes. Les occitans italiens revendiquent leur langue et aussi leur tradition comme faisiez vous. 'A mon avis est très important retrouver les origines. Je trouve que ta revendication tu la défends avec force et détermination et ça est très important, il faut lutter pour c'est qu'on croit »

Analyse

Alea, elle aussi, joue sur la comparaison empathique introduite par [moi aussi] et le compliment [contente de ton article]. Elle souligne le rapprochement entre elles en proposant un partage affectif de la langue occitane, puisqu'elle est aussi parlée par des Italiens. Puis, elle termine en faisant une louange du combat ([revendication], [lutter], [défendre]) de CEMG15F pour sa langue : [important], [il faut].

(Ang) 3

« Qu'elle belle langue!

CEMG15F; comme j'ai adoré la présentation de l'occitan!

Comme toi j'aime ma langue paternelle mais là franchement je dirais que l'OCCITAN est encore plus beau; on dirait un mélange de français, italien et espagnol. On dirait un trio! Hum! Cela donne vachement envie de la connaître illico. C'est à ce poser la question de savoir pourquoi on ne l'enseigne pas dans les facultés de langues! Lorsque j'écoute MAURESCA; FRACA; je me sens planer comme un oiseau dans les airs »

Analyse

Connaissant la véritable opinion d'Ang qui avait dénigré la langue occitane dans ses réponses aux deux premières questions, on peut rajouter un degré à l'ironie de son texte, en témoigne la suite adverbiale [mais là franchement].

Avec plusieurs formules exclamatives dont une onomatopée de plaisir gustatif [hum], elle place son texte dans l'ordre de l'exagération continue. L'exagération se ressent encore :

- dans l'emploi du registre familier pour les termes [vachement] et [illico] ;
- dans la métaphore lyrique finale [je me sens planer comme un oiseau dans les airs] qui ajoute un peu de cynisme ;
- à la manière présentative assez « lourde » dont l'énoncé [on ne l'enseigne pas dans les facultés de langue] est mis en questionnement, [C'est à ce poser la question de savoir pourquoi].

Généralement, la liste de tout ce qui doit se comprendre dans le sens contraire est longue, on peut y inclure tous les subjectivèmes à valeur positive, [belle], [j'ai adorée], [j'aime], [beau] ou [envie].

Conclusion

Nous concluons ce chapitre par un bilan de ces analyses, rappelant que notre corpus de productions « réflexives » est trop peu fourni et que leur réalisation a été trop rapide pour que des conclusions définitives puissent être tirées.

Pour les questions n°1 et n°2, les buts étaient finalement de repérer et d'établir un rapport entre la force illocutoire de l'article et de vérifier les effets perlocutoires à travers les commentaires. Il fallait ensuite être capable d'appuyer son raisonnement sur des éléments linguistiques ou de phénomènes discursifs concrets tirés du texte analysé.

Les étudiants ont été capables de ressentir implicitement ce lien mais ont du mal à l'expliquer matériellement, à chercher dans le texte les éléments linguistiques qui pourraient le montrer. Ils ont également eu du mal à séparer leur propre interprétation, les interprétations effectivement verbalisées dans les commentaires et à se demander quelles autres interprétations auraient été possibles.

Dans la partie pratique, les étudiants ont montré qu'ils savent utiliser des stratégies pour atteindre un but possible donné, autrement dit de prendre en compte un changement dans la situation de communication pour s'adapter et agir sur la réalité.

Le but global de ce genre d'activités réflexives n'est pas de transformer les apprenants d'une langue en véritable analyste du discours. En revanche, elles peuvent servir à conscientiser les effets des choix linguistiques, c'est-à-dire d'un point donné sur l'axe paradigmatique, sur le cours de l'interaction et, plus vastement, sur l'environnement extérieur. Autrement dit, ils apprennent à gérer les effets de leurs discours, en tant qu'acte de langage, intérieur, sur le monde extérieur ; en considérant le fait que ce « monde » se déplace sur la flèche du temps, dépendant de différents événements passés, plus ou moins accessible dans la situation de communication, ayant des conséquences sur les événements futurs ; et en considérant le fait que ces changements passent par des modifications d'états psychiques des sujets parlants, nécessaires à l'évolution de leurs représentations de ce « monde ».

CONCLUSION

Notre interrogation de départ sur la recherche de la nature de l'interculturalité nous a poussée à réexaminer le processus de communication en essayant d'intégrer les phénomènes « micro », de l'ordre de l'individuel, dans leur dynamique avec les phénomènes « macro », de l'ordre du social.

Le monde référent est perçu par l'être humain grâce à ses neuf sens. Cette perception est ensuite traitée cognitivement, mais aussi affectivement, par les sujets donnant ainsi naissance aux représentations. Quand il y a communication, ces représentations sont mises en discours pour réagir à d'autres, grâce à un objet qui les matérialise, la langue. Tous les facteurs inhérents à la situation peuvent donc avoir un impact sur les choix linguistiques qui vont servir à construire ce discours. Réciproquement, le discours, une fois construit, et extériorisé sous sa forme matérielle, deviendra partie intégrante d'un nouveau monde référent, ainsi que les résultats des comportements, actions concrètes issues de ce processus.

C'est ainsi que les parties donnent vie au tout en donnant un sens à la fois référentiel et axiologique aux objets du Monde. Et c'est ainsi que la société, se construisant en tant que monde physique, acquiert une valeur culturelle sans cesse en évolution. L'interculturalité, vue comme rencontre entre deux cultures, ou entièrement déterminée par les cultures, n'existe donc pas. Elle n'est qu'une illusion issue de la rencontre de représentations d'une même réalité traitée différemment, de manière subjective.

*

La crise de l'interculturel montre que les connaissances, développées autour de la question de l'interculturel dans l'enseignement des langues, restent enserrées entre deux extrêmes qui ne mènent qu'à des impasses dans les pratiques de classe. Plusieurs chercheurs dénoncent la cristallisation des représentations stéréotypées auxquelles mène l'approche culturaliste. Cette approche implique effectivement un sujet qui serait entièrement déterminé par sa culture, c'est-à-dire, de manière plus générale, par son environnement extérieur, indépendamment de sa volonté. Refusant cette dérive, ces chercheurs proposent une approche anthropologique afin d'axer les enseignements sur une déconstruction des représentations. Cette déconstruction se ferait par le biais de la décentration, soit une sorte de prise de recul sur la réalité. Or, le problème posé par cette

orientation est, en quelque sorte, la recentration. Les institutions éducatives se retrouvent en position de devoir indiquer une voie comportementale, morale, à suivre, ce qui relève du domaine personnel et qui n'est ni éthique ni démocratique.

*

La principale justification de l'orientation interculturelle évoquée par la recherche dans le domaine de l'enseignement des langues est l'évitement des incompréhensions et le traitement des conflits entre les membres de cultures différentes, lorsque les représentations se rencontrent au sein des interactions verbales.

Cependant, la recherche et l'analyse des zones de rencontres présumées interculturelles dans les interactions révèlent un flou. Celles-ci se confondent avec des zones de rencontres interpersonnelles dont les liens avec la culture des individus sont très difficiles ou impossibles à dégager. Et même lorsque la culture apparaît dans le discours, en tant que référent direct, elle y est toujours traitée cognitivement, de manière subjective plus ou moins marquée par de l'affectivité.

Autrement dit, le processus de communication apparaît ainsi : la langue est « mise en fonctionnement » par un sujet pour produire un discours, faisant référence à des objets de son environnement extérieur, connoté axiologiquement par divers modes de mise en valeur.

*

Alors qu'il promet un enseignement interculturel, le CECR n'accorde que très peu de place au traitement cognitif et subjectif de la culture par le sujet parlant. Les notions de « sujet » et d'« affectivité » y sont d'ailleurs quasiment absentes ; la langue et la culture y sont traitées séparément.

Tout d'abord, il est clairement expliqué dans le CECR, dès les premières pages, que l'éducation interculturelle est destinée à former des citoyens européens unis prêts à travailler ensemble dans n'importe quel pays de l'Union, et qui n'auraient aucun sentiment xénophobe.

Le but affiché est donc de transformer des comportements, des attitudes ou des opinions selon un modèle préétabli, ce qui nous semble entrer dans le cadre d'une dérive anti-culturaliste. Autrement dit, il est question d'agir plus sur les résultats des actions réalisées grâce au langage que sur les compétences langagières elles-mêmes. C'est sans doute la

raison pour laquelle, l'orientation interculturelle s'accompagne d'un changement pédagogique, mis en avant sous le nom de « perspective actionnelle », qui met l'accent sur la réussite des tâches à accomplir plutôt que sur des compétences linguistiques proprement communicatives.

*

La liberté de l'apprenant étant menacée par les deux dérives, culturaliste ou anti-culturaliste, nous nous intéressons alors à la liberté du sujet en interaction, d'abord en tant qu'acteur social puis en tant que sujet parlant.

Mais avant cela, il convient d'essayer de donner une définition de la culture par rapport à la nature et à la société, afin de comprendre l'environnement dans le quel ce sujet évolue, comment ces deux entités s'influencent et quel rôle le langage peut tenir dans cette dynamique.

Or, il apparaît que la culture se définit aisément par rapport à la nature mais que la frontière est beaucoup plus floue entre culture et société, qui sont souvent confondues. À partir des définitions du terme « société » données par la sociologie, nous avons donc laissé à ce terme tout ce qui se rapporte aux objets de l'environnement et leur organisation vus de manière strictement matérielle ; et nous avons donné à la culture la part des valeurs accordées par le groupe aux objets en questions.

La culture apparaît ainsi comme un ensemble de valeurs et d'orientations données aux objets de la réalité qu'ils soient concrets ou abstraits (objet matériel, habitudes etc.).

Les cultures, en tant qu'entités propres, ne se rencontrent jamais indépendamment des sujets qui se constituent en société. Les individus se rencontrent en accomplissant des actions sociales, en interaction. Et le mode de communication qui nous intéresse particulièrement ici est la communication verbale. S'il y a un lien entre langue et culture, il se situe donc à l'intérieur du sujet « parlant » à travers les discours nés de ces interactions sociales.

Autrement dit, langue et culture n'ont qu'un rapport indirect qui passe par les discours des sujets. Elles ne sont d'ailleurs pas du même ordre. Le schéma n°1¹ part du principe que, comme la société représente le monde matériel et la culture le monde axiologique, la

¹ Annexe I, p 6.

langue fait partie de la société, en tant qu'objet contenu par elle et les discours sont ce qui leur donne une vie axiologique.

Ces définitions du Monde selon une double nature obligent alors à voir le sujet également comme un être complexe, à la fois physique et psychique.

*

La culture apparaît comme une source de déterminismes pour les sujets qui vont à leur tour les déterminer lors de leur appropriation cognitive et affective.

Le sujet parlant, devant l'acte de langage, est le même que le sujet devant l'action, de manière générale. Il a des connaissances et des représentations qu'il a acquises par le passé et il a une espérance et des intentions sur ce que sera le futur.

Depuis la nuit des temps, la plupart des philosophes s'accordent au moins sur une chose : l'Homme n'est libre que partiellement. Nous faisons l'hypothèse que, dans cet espace limité de liberté, plus il a de possibilités d'action, plus il a de pouvoir sur ce futur. En effet, les êtres humains, bien qu'affublés d'un grand nombre de déterminismes, sont tout de même bien obligés de faire des choix quant à leur manière de les recevoir.

Cependant, le choix pose un problème éthique, celui de la responsabilité de l'acteur devant les conséquences de ses actes, sur lui, sur les autres, sur le Monde. Le choix est donc générateur d'angoisse pour le sujet. En effet, en cas d'erreur, il peut diminuer ce que Spinoza appelle sa « puissance d'agir », ce qui se traduit par le ressenti d'une émotion négative, alors qu'il recherche les émotions positives.

Nous avons défini la culture comme un ensemble de valeurs émanant d'une organisation sociale donnée. Cette culture n'est pas stable, elle évolue selon la dynamique (praxis) de ses membres qui y interagissent, s'y reconnaissent, se l'approprient et la transforment de génération en génération.

La langue, en tant que produit de cette culture transmis par les générations précédentes, évolue, elle aussi, selon la même dynamique d'un système d'interactions. C'est dans l'interaction, quand le sujet agit dans le Monde, en grande partie grâce au langage, que naît cette dynamique.

La langue, tout comme la culture, en tant que produit à transmettre dans un état donné n'est pas directement accessible au sujet. Il les perçoit à travers ses représentations du réel, à partir desquelles il met la langue en discours.

Cette mise en discours de la langue fait l'objet d'un traitement cognitif, la cognition étant comprise en rapport avec le ressenti émotionnel du sujet. C'est ce ressenti qui, selon nous, permet au sujet de donner sa valeur appréciative à l'objet auquel il fait référence. Les valeurs attribuées vont alors orienter le discours selon un but de transformation du réel dans le sens souhaité par le sujet.

Cette dimension était déjà présente dans le projet de stylistique de Bally :

« En somme, je reste fidèle à la distinction saussurienne entre la langue et la parole ; mais j'annexe au domaine de la linguistique une province qu'on a beaucoup de mal à lui attribuer : la langue parlée envisagée dans son contenu affectif et subjectif ».¹

Il est difficile de saisir quelle est la part consciente et volontaire de ce processus et quelle en est la part inconsciente et déterminée. Nous avons dit plus haut que l'Homme était à la fois libre et déterminé ; sans doute est-il libre partiellement, libre parfois, dans les situations où il a le choix, ou l'illusion d'un choix.

Partielle ou illusoire, cette liberté lui permet de produire subjectivement son discours afin de l'orienter vers des fins imaginées, de par son intentionnalité. Que le but soit atteint ou pas, le réel s'en trouve transformé. Le système socioculturel ainsi produit sera ensuite retransmis d'un membre à l'autre, d'un groupe à l'autre.

Paradoxalement, ce réel n'est pas directement accessible au sujet qui le produit ; c'est bien cela qui provoque la dynamique interactive que nous venons de décrire. Et c'est cette dynamique interactive qui selon nous permet au sujet de se construire une identité.

Le sujet qui veut « persévérer dans son être » ne doit donc pas oublier, qu'à chaque instant, il n'est déjà plus ce que ces déterminismes ont fait de lui, mais qu'il est ce qu'il va faire de ce que ces déterminismes ont fait de lui. À chaque instant, il représente de par l'ensemble de ses représentations et de ses intentions une possibilité de la réalité du Monde. C'est là son identité.

Nous avons évoqué au chapitre 5 l'existence de déterminismes externes, il en découle que le sujet est en proie à des déterminismes internes. C'est dans ce contexte que se déroule le processus cognitif d'énonciation et que les intentions, plus ou moins conscientes ou volontaires, du sujet parlant vont partir à la rencontre des effets pragmatiques.

¹ Charles Bally, *Le langage et la vie*, Genève, Droz, 1952, p 158.

Dans le but d'appréhender l'acte d'énonciation dans son déroulement temporel, le schéma n°2¹ tente de décrire les processus psychocognitifs qui génèrent l'acte d'énonciation en s'intéressant à la fois aux contextes passés et aux contextes futurs.

Le sujet doit faire face aux informations matérielles de Réel, qu'il perçoit avec ses neuf sens et qu'il garde en mémoire consciente. C'est ce que nous appelons le « conscient du passé ».

Ce faisant, le sujet parlant ne donne pas seulement un sens concret aux objets référents, il leur donne également une valeur axiologique grâce aux émotions qu'ils lui font ressentir. C'est ce que nous appelons l'« inconscient du passé ».

C'est ainsi que commencent à naître les représentations et que la signification en langue va pouvoir acquérir un sens en discours.

Au moment de l'énonciation, ou juste avant, le futur est en germe dans le psychisme du sujet. Le temps opératif nécessaire à la genèse du discours est très souvent quasi-nul. Cependant, dans certaines circonstances, il peut aussi arriver qu'un sujet réfléchisse très longtemps avant d'écrire ou de prendre la parole. Ce temps peut être un temps de décentration et de réflexivité plus ou moins intense. Et cela peut lui permettre d'envisager plusieurs « mondes possibles », plusieurs effets pragmatiques possibles et plusieurs moyens linguistiques pour y parvenir.

Pour cela son atout majeur sera sa capacité d'imagination, c'est-à-dire de représentation de réels possibles, c'est ce que nous appelons le « conscient du futur ».

Ces représentations sont elles aussi teintées axiologiquement de manière intuitive, c'est ce que nous appelons l'« inconscient du futur ».

Selon nous, la langue s'impose donc comme étant l'objet transitionnel d'interaction entre passé et futur et entre psychisme et réalité.

*

Toute cette dynamique n'est pas sans conséquence sur l'identité du sujet parlant, telle que nous l'avons définie, en mouvement, en devenir, ni sur la prise en compte de sa liberté dans l'enseignement des langues.

¹ Annexe II, p 7.

Dans ses choix d'action langagière, le sujet est soumis à plusieurs déterminismes, qui sont à la fois d'origine psychologique et sociale, car ils résultent d'informations sociales traitées psychocognitivement. Le sujet est pris dans une dynamique qui affecte, sans cesse, à la fois identité, représentations et discours, dynamique dont les interactions participent à la praxis, dynamique comportementale de construction de la société en tant que monde extérieur.

Grâce au système cognition-émotion, les individus agissent selon des buts futurs orientés par leurs désirs. Ces désirs donnent du sens aux actions, aux représentations, aux discours et participent à la genèse de l'identité, au niveau micro et de la socioculture au niveau macro.

Autrement dit, les identités affectées par l'environnement, modifient les représentations qui modifient le discours, c'est-à-dire la façon de les exprimer. Les discours actualisés dans l'interaction deviendront à leur tour des produits socioculturels transmis, facteurs déterminant d'autres représentations, y compris celles du sujet à qui elles appartiennent, et altérant encore les identités au niveau « micro » et la socioculture au niveau « macro ».

Dans les interactions verbales, cette dynamique se traduit par des énoncés qui, selon des orientations données, s'opposent, se répondent, en se rencontrant, selon le principe dialogique. Ces orientations concernent à la fois les informations matérielles, liées à la perception, et les valeurs axiologiques, liées à la sensibilité, c'est-à-dire aux désirs, aux émotions des sujets.

*

Pour prendre le pouvoir sur le réel, et donc sur le culturel qui en est, selon nous, sa valeur axiologique, le sujet parlant doit prendre le pouvoir sur le mécanisme d'attribution de valeurs (référentielles et axiologiques) à ses représentations, comprendre celles des autres et maîtriser le jeu de « ping-pong » auquel elles s'adonnent à travers l'interaction verbale.

Or, il nous semble que ce qui rend le mieux compte de ce jeu d'orientation des discours se comprend à travers la dimension dialogique du langage. C'est pourquoi nous proposons une réflexion sur une compétence dialogique au service du développement d'une intelligence de la communication. Selon nous, celle-ci pourrait dépasser la compétence dite « interculturelle » parce qu'elle la contient, tout en prenant en compte la liberté du sujet parlant, et donc celle de l'apprenant.

L'analyse des interactions et des articles écrits par les étudiants de l'université nous ont confirmé le lien entre émotions et interactions verbales dans un cadre qui dépasse celui de pseudo-différences culturelles. En même temps que les énoncés se répondent les uns les autres, il semble se produire parallèlement une plus ou moins grande acceptation de l'identité de l'« autre » énonciateur. Et cela pourrait se matérialiser par des marques de natures très différentes, à tous les niveaux linguistiques et pragmatiques.

*

Les analyses des travaux réflexifs montrent que les apprenants ont des connaissances implicites, qui leur permettent de réagir pour s'adapter à la situation de communication. Ils sont capables d'utiliser des stratégies d'anticipation, de manier la langue pour construire et créer du discours. Il s'agit encore de savoir si un enseignement explicite plus poussé de conscientisation de tout ce qui fait avancer la machine interactionnelle, dialogiquement, serait utile à l'apprenant de langue. Une progression plus précise mériterait d'être établie et une vérification sur des projets à long terme serait nécessaire pour en prouver l'efficacité.

*

Au final, ce travail de recherche finit sans doute par soulever plus de questions encore qu'il n'en posait au départ. Nous sommes conscients que les conclusions exposées devront subir de nouvelles validations et devront être testées, dans la pratique, à partir d'autres corpus relevant d'autres domaines du champ des interactions verbales.

Nous souhaitons également vérifier si la question d'un dialogisme « maîtrisé » pourrait être exploitée en didactique du Français Langue Première, quelle forme et quelle importance elle pourrait y avoir, et dans quel niveau scolaire elle pourrait être pertinente.

La question d'une démocratisation de fond de l'éducation, et non pas seulement de la forme, nous conduit à nous intéresser également à la conception de curriculum.

Un travail spécifique sur la nature et l'importance des marques de l'affectivité dans le discours, notamment dans les processus de prise de décision collective en interaction, nous permettrait de valider ou d'infirmer, tout ou partie de nos résultats. Il s'agirait d'abord de clarifier les rapports entre *logos*, *éthos* et *pathos* dans la construction de l'argumentation.

Mais ce travail nous a aussi ouverte à d'autres domaines, comme la sociolinguistique. Notre intérêt pour le problème du changement linguistique s'est accru, notamment sur la question de ses sources. Cela correspond à la boucle (2)-(6)-(7)-(8)-(2) de notre schéma n°1¹. C'est-à-dire que nous souhaitons observer autant la manière dont le niveau social, y compris la langue, influence les individus que la manière dont les individus influencent le milieu social, y compris l'objet « langue » même.

Enfin, nous souhaitons également revenir à la source de la linguistique en nous interrogeant sur la valeur du signe et la connotation en commençant par un retour à des auteurs fondateurs comme Saussure, mais aussi Bally ou Hjelmslev. Le but serait alors de remanier la notion de « charge culturelle partagée » initiée par Galisson, dont nous parlons en 2.9, en nous demandant si la charge ne serait pas en réalité une charge subjective qui ne deviendrait culturelle que lorsqu'elle serait partagée. Une difficulté majeure serait alors de déterminer à partir de quel moment elle est partagée... et pendant combien de temps. Le caractère instable et évanescent du « partage social », inscrit dans le temps, interdit effectivement tout projet de dictionnaire de mots à sens culturel partagé comme le propose Galisson.

¹ Annexe I, p 6.

BIBLIOGRAPHIE/WEBOGRAPHIE

*1 Dictionnaires, encyclopédies

BORLANDI, Massimo, BOUDON, Raymond, CHERKAOUI, Mohamed, VALADE, Bernard, (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, PUF, 2005.

BOUDON, Raymond, BOURRICAUD, François, *Dictionnaire critique de sociologie*, Paris, PUF, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil, 2002.

DÉTRIE, Catherine, SIBLOT, Paul, VERINE, Bertrand, *Termes et concepts pour l'analyse du discours*, Paris, Honoré Champion, 2001.

DORON, Roland, PAROT, Françoise, (dir.), *Dictionnaire de psychologie*, Paris, PUF, 2011.

DORTIER, Jean-François, (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2008.

ÉTIENNE, Jean, BLOESS, Françoise, NORECK, Jean-Pierre, ROUX, Jean-Pierre, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier, 2004.

HOUSSAYE, Jean, (éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.

JUILLET, Pierre, *Dictionnaire de psychiatrie*, Paris, Conseil international de la langue française, 2000.

MONTENOT, Jean (dir.), *Encyclopédie de la philosophie*, Paris, LGF, 2002.

MOREAU, Marie-Louise, (éd.), *Sociolinguistique*, Sprimont, Mardaga, 1997.

Le petit Robert, Paris, Le Robert, 2000.

*2 Ouvrages, thèses

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1999.

ADEN, Joëlle, (Dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Paris, Édition Le Manuscrit, 2008.

AMÉGAN, Samuel, *Pour une pédagogie active et créative*, Sainte-Foy, Presses Universitaires du Québec, 1993.

AMOSSY, Ruth, HERSCHBERG-PIERROT, Anne, *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, Paris, Nathan, 1997.

AMOSSY, Ruth, *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin, 2006.

- AMOSSY, Ruth, (dir.), *Images de soi dans le discours : la construction de l'éthos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1999.
- ANQUETIL, Mathilde, *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*, Bern, Peter Lang, 2006.
- ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 2000.
- ARENDT, Hannah, *La crise de la culture*, 4, 1-2, Paris, Gallimard, 1989.
- ARISTOTE, *Rhétorique*, Paris, Pocket, 2007.
- ARISTOTE, *Physique, Livre IV*, Paris, Belles-Lettres, 1961.
- ARISTOTE, *Seconds Analytiques*, 89b, Paris, Garnier-Flammarion, 2005.
- ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, Paris, Garnier-Flammarion, 2004.
- ASCH, Salomon, *Social Psychology*, New Jersey, Prentice Hall, 1952.
- AUGÉ, Marc, COLLEYN, Jean-Paul, *L'anthropologie*, Paris, PUF, 2004.
- AUROUX, Sylvain, DESCHAMPS, Jacques, KOULOUGHLI, Djamel, *La philosophie du langage*, Paris, PUF, 2004.
- AUSTIN, John Langshaw, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Éditions du Seuil, 1991, (Première parution 1962).
- AUTHIER REVUZ, Jacqueline, *Ces mots qui ne vont pas de soi*, Limoges, Lambert-Lucas, 2012.
- BACHELARD, Gaston, *L'air et les songes : essai sur l'imagination du mouvement*, Paris, Librairie José Corti, 1943.
- BAKHTINE, Mickael, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, 1977.
- BALLY, Charles, *Le langage et la vie*, Genève, Droz, 1952.
- BALLY, Charles, *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Francke, 1965, (Première parution 1932).
- BAUMAN, Zygmund, *LiquidModernity*, Cambridge, PolityPress, 2000.
- BEACCO, Jean-Claude, *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Paris, Hachette, 2000.
- BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1993.
- BERGER, Peter Ludwig, LUCKMANN, Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Colin, 2012.
- BERGSON, Henri, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, in *Œuvres*, Paris, PUF, 1970.
- BERGSON, Henri, *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, 1996.

- BERLIN, Isaiah, *Éloge de la liberté*, Paris, Calmann-Lévy, 1994.
- BESSE, Henri, « Culture(s) et apprentissage des langues », dans *Échanges et enseignement des cultures dans la pédagogie du français, Actes du Congrès Régional des Enseignants de Français à Rome en avril 1991*, Edizioni Analisi, Bologne, 1993.
- BLANCHET, Philippe, *La linguistique de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2000.
- BLANCHET, Philippe, COSTE, Daniel, (dir), *Regards critiques sur la notion d'interculturalité, Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- BLUMER, Herbert, *Symbolic interactionism : perspective and method*, Los Angeles, University of California Press, 1986.
- BOAS, Franz, *Race, language and culture*, New-York, Free press, 1966.
- BORDALLO, Isabelle, GINESTET, Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette Éducation, 1993.
- BOUDON, Raymond, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, 2007.
- BOURDIEU, Pierre, *La Distinction : critique du jugement social*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Claude, *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire*, Paris, Éditions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Fayard, 1982.
- BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, Paris, les Éditions de Minuit, Le sens commun, 1980.
- BOURDIEU, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972.
- BRES, Jacques, HAILLET, Pierre Patrick, MELLET, Sylvie, NOLKE Henning, ROSIER Laurence, *Dialogisme et polyphonie*, De Boeck Université, 2005.
- BRONCKART, Jean-Paul, *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- BYRAM, Mickael, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd., 1997.
- CALVET, Louis-Jean, *La sociolinguistique*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2002.
- CASTORIADIS, Cornélius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.
- CHANGEUX, Jean-Pierre, *L'Homme neuronal*, Paris, Fayard, 1983.

- CHANNOUF Ahmed, *Les émotions, une mémoire individuelle et collective*, Sprimont, Mardaga, 2006.
- CHANNOUF, Ahmed, ROUAN, Georges, *Émotions et cognitions*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- CHARCOT, Jean-Martin, *Leçons sur les maladies du système nerveux*, Paris, Delahaye, 1872.
- CHOMSKY, Noam, *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, 2009.
- CHOMSKY, Noam, *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 1979.
- CHOMSKY, Noam, *La linguistique cartésienne*, Paris, Seuil, 1969.
- CHOMSKY, Noam, *Réflexions sur le langage*, Paris, Flammarion, 1981.
- COMTE, Auguste, *Cours de philosophie positive, Tome I*, Paris, Hermann, 1998.
- COSNIER, Jacques, *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz, 1994.
- CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil, 1977.
- CULIOLI, Antoine, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys, 1991.
- CYRULNIK, Boris, MORIN, Edgar, *Dialogue sur la nature humaine*, Quetigny, Éditions de l'Aube, Quetigny, 2004.
- DAMASIO, Antonio, *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 2010.
- DE BONO, Edward, *Six chapeaux pour penser*, Paris, Inter Editions, 1987.
- DE COSTER, Michel, *Sociologie de la liberté : mise en perspective d'un discours voilé*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.
- DELAMOTTE-LEGRAND, Régine, CAITUCOLI, Claude, (dir.), *Morales langagières. Autour des propositions de recherche de Bernard Gardin*, Rouen, Publications des universités de Rouen et du Havre 2008, p 22.
- DELAY, Jean, *Les dérèglements de l'humeur*, Paris, PUF, 1946.
- DE LA BOËTIE, Étienne, *Discours de la servitude volontaire*, Paris, Payot, 1993.
- DENDALE, Patrick, COLTIER, Danielle, (éds.), *La prise en charge énonciative. Études théoriques et empiriques*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 2011.
- DENIMAL, Amandine, *Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation : mises en discours des relations intersociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc)*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013.
- DE ROSNAY, Joël, *La Révolte du pronetariat*, [En ligne : <http://www.pronetariat.com/>]. Consulté le 15 janvier 2013.
- DESCARTES, René, *Discours de la méthode*, Paris, Vrin, 1987.

- DESCARTES, René, *Les passions de l'âme*, Paris, Gallimard, 19.
- DESCARTES, René, *Méditations métaphysiques*, Paris, Vrin, 1982.
- DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, Paris, EF éditeur, 1992.
- DEWEY, John, *Démocratie et éducation*, Paris, Colin, 1990.
- DE SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1931, p 31.
- DUBAR, Claude, *La crise des identités*, Paris, PUF, 2000.
- DUCROT, Oswald, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit, 1984.
- DUMONT, Pierre Dumont, *L'interculturel dans l'espace francophone*, Condé-sur-Noireau, l'Harmattan, 2002.
- DURKHEIM, Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 2010.
- DURKHEIM, Émile Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2004, (paru en 1893).
- DURKHEIM, Émile, *La Science sociale et l'action*, Paris, Presse Universitaire de France, 2010.
- ECO, Umberto, *Lector in fabula*, Paris, Librairie générale française, 1985.
- EHRENBERG, Alain, *La fatigue d'être soi : dépression et société*, Paris, Odile Jacob, 2008.
- ELIAS, Norbert, *La civilisation des mœurs*, Paris, Pocket, 2002.
- FAUCONNIER, Gilles, *Espaces mentaux : aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*, Paris, Éditions de Minuit, 1984.
- FISKE, Susan, *Psychologie sociale*, Bruxelles, De Boeck, 2008.
- FONTANIER, Pierre, *Les figures du discours*, Paris, Flammarion, 1968 ; voir aussi Henri Suhamy, *Les figures de style*, Paris, PUF, Que-sais-je n° 1889, 1981.
- FOUCAULT, Michel, *Histoire de la sexualité*, Tome II, Paris, Gallimard, 1997.
- FOUCAULT, Michel, *L'Archéologie du savoir*. Paris, Gallimard, 2008.
- FREINET, Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994.
- FREUD, Sigmund, *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1961.
- FREUD, Sigmund, *Métapsychologie*, Paris, Gallimard, 1986.
- FREUD, Sigmund, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Paris, Payot, 1966.
- FREUD, Sigmund, *Le moi et le ça*, Paris, PUF, 2011.
- FRIDJA, Nico Henri, *The emotions*, New-York, Cambridge University Press, 1986.
- GALISSION, Robert, « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique », *Études de Linguistique Appliquée n°116*, 1999.

- GALISSON, Robert, PUREN, Christian, *La Formation en questions*, Paris, Clé international, 1999.
- GALISSON, Robert, « Cultures et lexicultures pour une approche dictionnaire de la culture partagée », *Cahiers de linguistique hispanique médiévale, Hommage à Bernard Pottier*, vol.7, 1988, p 325-341.
- GARDIN, Bernard, *Pratiques linguistiques, pratiques sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980.
- GARDNER, Howard, *Les formes de l'intelligence*, Paris, Odile Jacob, 1997.
- GOFFMAN, Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 1974.
- GOLDRATT, Eliyahu, *Le but, un processus de progrès permanent*, La Plaine Saint-Denis, EG et Jeff Cox AFNOR, 2006.
- GOLEMAN, Daniel, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, J'ai lu, 2003.
- GORDON, William, *Stimulation des facultés créatrices dans les groupes de recherche par la méthode synectique*, Paris, Éditions Hommes et techniques, 1965.
- GRIZE, Jean-Blaize, *Logique et langage*, Paris, Ophrys, 1990.
- GUILLAUME, Gustave, *Leçons de linguistique 1943-1944 série A*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1990.
- HABERMAS, Jürgen, *Droit et démocratie*, Paris, Gallimard, 1997.
- HARRIS, Marvin, *Cannibales et monarques ; essai sur l'origine des cultures*, Paris, Flammarion, 1979.
- HÉRACLITE d'ÉPHÈSE, *Fragments n°60*, in Yves Battistini, René Char, *Trois présocratiques*, Paris, Gallimard, 1988.
- HÉRACLITE d'ÉPHÈSE, *Fragments n°105*, in Yves Battistini, René Char, *Trois présocratiques*, Paris, Gallimard, 1988.
- HOBBS, Thomas, *Le Citoyen*, Paris, Garnier-Flammarion, 1988.
- HUME, David, *Traité de la nature humaine*, Paris, Aubier, 1983.
- HUSSERL, Edmund, *Méditations cartésiennes : introduction à la phénoménologie*, Paris, Vrin, 1947.
- HYMES, Dell, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier, 1984.
- JEANNEROD, Marc Jean, *Le Cerveau volontaire*, Paris, Odile Jacob, 2009.
- JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale, TI et TII*, Paris, Édition de Minuit, 2003.
- JAMES, William, LANGE, Karl Georg, *Les émotions : 1884-1894*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- JONES, Rodney, *Intercultural Communication*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2012.

- JUNG, Gustav, *Types psychologiques*, Genève, Georg, 1950.
- KANT, Emmanuel, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Delagrave, 1966.
- KANT, Emmanuel, *Critique de la raison pratique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1971.
- KANT, Emmanuel, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Paris, Vrin, 1988.
- KATZ, Elihu, LAZARSELD, Paul Felix, *Influence personnelle : ce que les gens font des médias*, Paris, Armand Colin, 2008.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *La conversation*, Paris, Seuil, 1996.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.
- KIERKEGAARD, Søren, *Miettes philosophiques ; Le Concept d'angoisse*, Paris, Édition de l'Orante, 1973.
- KIERKEGAARD, Søren *Traité du désespoir*, Paris, Gallimard, 1988.
- KÖHLER, Wolfgang, *Psychologie de la forme*, Paris, Gallimard, 1964.
- KOJÈVE, Alexandre, *Introduction à la lecture de Hegel*, Paris, Gallimard, 1979.
- LABOV, William, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, 1976.
- LACAN, Jacques, *Écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 1966.
- LAËRCE, Diogène, *Vies, doctrines et sentences des philosophes illustres, Tome II*, Paris, Garnier-Flammarion, 1965.
- LAFONT, Robert, *Le travail et la langue*, Paris, Flammarion, 1978.
- LAFONT, Robert, *Le dire et le faire*, Paris, Flammarion, 1978.
- LAFONT, Robert, *L'être de langage*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2004.
- LAFONT, Robert, *Il y a quelqu'un : la parole et le corps*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2007.
- LAFONT, Robert, GARDÈS-MADRAY, Françoise, *Introduction à l'analyse textuelle*, Montpellier, Praxiling, 1976.
- LAHIRE, Bernard, *L'homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998.
- LEVY MORENO, Jacob, *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Paris, PUF, 2007.
- LEVI-STRAUSS, Claude, *Le Regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.
- LEVI-STRAUSS, Claude, *Les structures élémentaires de la parenté*, Berlin, De Gruyter, 2002, (1^o édition 1947).
- LEVI-STRAUSS Claude, *Race et histoire*, Folio essais, Saint-Amand, 2003.

- LEYENS, Jacques, YZERBYT, Vincent, SCHADRON, Georges, *Stéréotypes et cognition sociale*, Sprimont, Mardaga, 1996.
- LIPPMANN, Walter, *Public Opinion*, New York, Pelican Books, 1922.
- LIVET, Pierre, *Émotions et rationalité morale*, Paris, PUF, 2002.
- LOCKE, John, *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, Livre 2, XXVII, 26, Paris, Vrin, 2001.
- LUCRÈCE, *De la nature*, Paris, Les Belles Lettres, 2009.
- MAC LEAN, Paul, *Les trois cerveaux*, Paris, Laffont, 1990.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Analyser les textes en communication*, Paris, Armand Colin, 1998.
- MAISONNEUVE, Jean, *La psychologie sociale*, Paris, PUF, Que-Sais-Je n°458.
- MARX, Karl, *Thèses sur Feurbach*, in *Sur la religion*, Paris, Éditions sociales, 1972.
- MAURER, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme nouvelle idéologie dominante*, Paris, Édition des Archives contemporaines, 2011.
- MEAD, George Herbert, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 2006.
- MEDNICK, Sarnoff, MEDNICK, Martha, *Examiner's manual: Remote Associates Test*, Boston, Houghton Mifflin, 1967.
- MILROY, Lesley, *Language and social networks*, Oxford, Blackwell, 1980.
- MONTESQUIEU, *De l'esprit des lois*, Tome 1, Paris, Garnier-Flammarion, 1979.
- MORIN, Edgar, *Le cinéma ou l'homme imaginaire*, Gonthier, « Méditations », 1965.
- MORIN, Edgar, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973.
- MORIN, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions du Seuil, 2005.
- MORIN, Edgar, CYRULNIK, Boris, *Dialogues sur la nature humaine*, La Tour d'Aigues, Édition de l'Aube, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich, *Le crépuscule des idoles*, Paris, Mercure de France, 1908.
- O'DOWD, Robert, *Online intercultural exchange*, New-York, Multilingual Matters, 2007.
- OSBORN, Alexander Faickney, *Créativité: l'imagination constructive*, Paris, Dunod, 1965.
- PAULHAN, Frédéric, *La fonction de la mémoire et le souvenir affectif*, Paris, Alcan, 1924.
- PERELMAN, Chaïm, *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Édition de l'Université de Bruxelles, 2008.

- PERRENOUD, Philippe, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Paris, 2001.
- PERRICHON, Émilie, *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Thèse de doctorat, Université de Saint-Étienne, 2008. [En ligne : http://aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PERRICHON_these.pdf]. Consulté le 26 juin 2014.
- PIAGET, Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1923.
- PIAGET, Jean, *Introduction à l'épistémologie génétique, T.II, La pensée physique*, Paris, Presses Universitaire de France, 1950.
- PIAGET, Jean, *Six études de psychologie*, Genève, Denoël-Gonthier, 1964.
- PIAGET, Jean, *Étiologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1973.
- PIAGET, Jean, *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, PUF, Paris, PUF, 1977.
- PIAGET, Jean, *La formation du symbole chez l'enfant, imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.
- PIERRA, Gisèle, *Le corps, la voix, le texte : arts du langage en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- PLATON, *Phédon*, in *Œuvres complètes*, Paris, Garnier, 1959.
- PLATON, *Ion*, Paris, Flammarion, 1989.
- PLATON, *Le Théétète*, Paris, Flammarion, 1994.
- PLATON, *Gorgias*, Paris, Les Belles Lettres, 1997.
- PORCHER, Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation, 2004.
- PORCHER, Louis, *Le français langue étrangère*, Baume-les-Dames, Hachette Éducation, CRDP, 1995.
- PORCHER, Louis, ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.
- PROUST, Marcel, *Du côté de chez Swann*, Paris, Gallimard, 1988.
- PUREN, Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Paris, Didier-CREDIF, 1994.
- QUIVY, Raymond, VAN CAMPENHOUDT, Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2006.
- RICHARD, Jean-François, *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin, 1990.

- RICOEUR, Paul, *Le conflit des interprétations*, Paris, Éditions du Seuil, 2013.
- RICOEUR, Paul, *Philosophie de la volonté*, Paris, Aubier, 1949.
- RICOEUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.
- RIMÉ Bernard, SCHERER, Klaus, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.
- ROUQUETTE, Michel-Louis, *La créativité*, 1973, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 1528, 1973.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Du contrat social*, Bruxelles, Bordas, 1972.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Manchecourt, Garnier-Flammarion, 1992.
- RUYER, Raymond, *L'utopie et les utopies*, Saint-Pierre de Salerne, G. Monfort, 1988.
- SAPIR, Edward, *Anthropologie*, Paris, Minuit, 1967.
- SARTRE, Jean-Paul, *L'Être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943.
- SARTRE, Jean-Paul, *Cahiers pour une morale*, Paris, Gallimard, 1983.
- SARTRE, Jean-Paul, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1986.
- SARTRE, Jean-Paul, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996.
- SARTRE, Jean-Paul, *Huis-clos*, Paris, Gallimard, 2000.
- SCOLLON, Ron, WONG-SCOLLON Suzanne, JONES, Rodney, *Intercultural Communication*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2012.
- SCHÖN, Donald, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.
- SEARLE, John Rogers, *L'Intentionnalité*, Paris, Minuit, 1985, p 175.
- SEARLE, John Rogers, *Les Actes de langage*, Paris, Hermann, 2008, (Première parution en anglais 1969, en français 1972).
- SIMON, Herbert, *Administration et processus de décision*, Paris, Economica, 1983.
- SKINNER, Frédéric, *L'analyse expérimentale du comportement, : un essai théorique*, Bruxelles, Mardaga, 1988.
- SPERBER, Dan, WILSON, Deirdre, *La pertinence*, Paris, Éditions de Minuit, 1989.
- SPINOZA, Baruch, *L'Éthique*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954.
- STRIVAY, Lucienne, *Enfants sauvages : approches anthropologiques*, Paris, Gallimard, 2006.
- THOMAS, William Isaac, *Fondation de la sociologie américaine : morceaux choisis*, Paris, L'Harmattan, 2000.

- TODOROV, Tzvetan, *Nous et les autres*, Paris, Seuil, 1989.
- TÖNNIES, Ferdinand, *Communauté et société*, Paris, PUF, 2010.
- TOURAINÉ, Alain, *Sociologie de l'action*, Paris, Seuil, 1965 ; *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984.
- TOURAINÉ, Alain, *La recherche de soi*, Paris, Fayard, 2000.
- TOURNIER, Michel, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Paris, Gallimard, 2008.
- TWITCHEL HALL, Edward, *La dimension cachée*, Paris, Éditions du Seuil, 1971.
- VALÉRY, Paul, *Regards sur le monde actuel, Fluctuations sur la liberté*, 1931.
- VARELA, Francisco, *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*, Paris, Éditions du Seuil, 1989.
- VERMESH, Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.
- VIDAL DE LA BLACHE, Paul, *Histoire de France depuis les origines jusqu'à la Révolution*, Paris, Édition des Équateurs, 2009.
- VION, Robert, *La communication verbale*, Paris, Hachette, 2000.
- VINSONNEAU, Geneviève, *Culture et comportement*, Paris, Armand Colin, 2003.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch, *Langage et pensée*, Paris, La Dispute, 1997.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch, *Conscience, inconscience et émotion*, Paris, La Dispute, 2003.
- WEBER, Max, *Le Savant et le Politique*, Paris, La Découverte, 2003.
- WHORF, *Language, Thought and Reality*, Cambridge, MIT, 1956.
- WILLIS, Paul, *L'école des ouvriers*, Marseille, Agone, 2012.
- WILDEN, Anthony, *Système et Structure. Essais sur la communication et l'échange*, Montréal, Boréal Express, 1983.
- WILSON, Edward Osborne, *La sociobiologie*, Monaco, Édition du Rocher, 1987.
- WINNICOTT, Donald Woods, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 2002.
- WITTGENSTEIN, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, Paris, Gallimard, 1993 (Première parution 1921).
- WUNENBURGER, Jean-Jacques, *L'imaginaire*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°649, 2003.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques, *L'imagination*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°649, Paris, 1991.
- ZARATE, Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-CRÉDIF (coll. « Essais »), 1993.
- ZARATE, Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC, Aline,, *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier, 2004.

ZARATE, Geneviève, LÉVY, Danielle, KRAMSCH, Claire, (dir.), *Précis de plurilinguisme et de pluriculturalisme*, Paris, Édition des archives contemporaines, 2008.

*3 Articles de revues, chapitres d'ouvrages

AUDRAS, Isabelle, CHANIER, Thierry, « Observation de la construction d'une compétence interculturelle », *Alsic*, Vol.11, n°1, 2008, [En ligne : <http://alsic.revues.org/index865.html>]. Consulté le 16 avril 2013.

AVERILL, James, « A constructivist view of emotions », in Robert Plutchik, Henry Kellerman, (eds) *Emotion : theory, research and experience*, vol. 1, New-York, Academic Press, 1980, p 305-339.

BARBÉRIS, Jeanne-Marie, MAURER, Bruno, « Sur le 'ratage' en discours oral », *L'information grammaticale*, 77, 1998, p 43-47.

BAUTIER, Élisabeth, « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? », *Pratiques n°113/114*, Juin 2002, p 41-54.

BEAUDICHON, Janine, BIDEAUD, Jacqueline, « De l'utilité des notions d'égoцентризм, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement », *L'année psychologique*, 1979, vol 79, n°2, p 589-622.

BRES, Jacques, « 3. Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... », in Jacques Bres, Pierre Patrick Haillet, Sylvie Mellet, Henning Nølke, Laurence Rosier, *Dialogisme et polyphonie*, De Boeck Université, 2005, p 47-61. [En ligne : <http://www.cairn.info/dialogisme-et-polyphonie-approches-linguistiques---page-3.htm>]. Consulté le 22 janvier 2014.

BRES, Jacques, NOWAKOWSKA, Alexandra, « Dialogisme : du principe à la matérialité discursive », in Laurent Perrin, (dir.), *Le sens et ses voix*, Metz, Université Paul Verlaine, 2006.

BRES, Jacques, « Entendre des voix : de quelques marqueurs dialogiques en français », in Jacques Bres, Régine Delamotte-Légrand, Françoise Madray-Lesigne et Paul Siblot (éds.), *L'autre en discours*, Montpellier, Praxiling, Université Paul-Valéry, 1998, p 191-212.

BRES, Jacques, « Vous les entendez ? De quelques marqueurs dialogiques », *Modèles linguistiques*, XX, 2, 1999, p 71-86.

BRONCKART, Jean-Paul, « Les conditions d'émergence de l'action dans le langage », *Cahiers de linguistique française n°26*, 2004, p 345-369.

BRONCKART, Jean-Paul, « Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain », *Nonada, LetrasemRevista, Vol. 2, n° 17*, 2011, p 11-36.

BRUNER, Jerome S., GOODMAN, Cecile C., « Value and need as organizing factors in perception », *Journal of Abnormal Social Psychology*, 42, 1947, p 33-44.

BYRAM, Mickael, « Assessing intercultural competence in language teaching », *Sprogforum*, n° 18, Vol. 6, 2000, p 8-13.

BYRAM, Mickael, ZARATE, Geneviève, « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications, numéro spécial, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, juillet 1998, p 70-76.

CANNON, Walter Bradford, « The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory », *American Journal of Psychology*, 39, 1927, p 106-124.

CELIK, Christelle, « Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance », *Alsic*, Vol. 11, n° 1, 2008, [En ligne : URL : <http://alsic.revues.org/833>]. Consulté le 27 janvier 2013.

CHABROL, Claude, « Pour une psycho-socio-pragmatique de l'Agir communicationnel », *Cahiers de linguistique française n°26*, 2004, p 197-213.

CHABROL, Claude, « Des identités discursives aux élaborations identitaires psychologiques et sociales », in Patrick Charaudeau, *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 35.

CHABROL, Claude, « Réguler la construction de l'identité du sujet du discours », in Alain Berrendonner, Herman Parret (éds), *L'interaction communicative*, 1990, Berne, Peter Lang, p 215-229.

CHANIER, Thierry, CIEKANSKI, Maud, « Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage », *AlsicVol.13*, 2010, [En ligne : <http://alsic.revues.org/1666>]. Consulté le 25 janvier 2013.

CHARAUDEAU, Patrick, « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », in Patrick Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 14-27.

CHARAUDEAU, Patrick, « Tiers, où es-tu ? À propos du tiers du discours », in Patrick Charaudeau, Rosa Montes, (dir.), *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours*, Paris, L'Harmattan, 2004, p 19-41.

CHARAUDEAU, Patrick, « Le contrat de communication dans une perspective langagière : contraintes psychosociales et contraintes discursives » in Marcel Bromberg, Alain Trognon, (éds), *Psychologie sociale et communication*, Paris, Dunod, 2004, p 109-120.

CHARAUDEAU, Patrick, « L'identité culturelle entre soi et l'autre », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Francine Thyron, (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, EME, 2006, p 41-56.

CLOT, Yves, « Préface », in Lev Semionovitch Vygotsky, *Conscience, inconscience et émotion*, Paris, La Dispute, 2003.

COLLÈS Luc, DUFAYS, Jean-Louis, THYRION, Francine, « Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes FLE/S ? », Cadrage du Colloque de Louvain-la-

Neuve (20-22 janvier 2005) », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Francine Thyryon, (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, EME, 2006, p 6.

COLLÈS Luc, « Didactique de l'interculturel : Panorama des méthodologies », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, Francine Thyryon, (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, EME, 2006, p 10-11.

DE COSTER, Michel, « Quand l'individu se joue des contraintes », in Jean-Claude Ruano-Borbolan, Bruno Choc, *Le pouvoir*, Auxerre, Édition Sciences Humaines, 2002, p 61-65.

DEGACHE, Christian, MANGENOT, François (coord.), *Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*, LIDIL n° 36, Grenoble, Ellug, 2007.

DEJEAN-THIRCUIR, Charlotte, MANGENOT, François (coord.), *Le Français dans le monde, Recherches et applications n° 40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Paris, CLÉ International, juillet 2006.

DEJEAN-THIRCUIR, Charlotte, « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance », *Alsic*, Vol. 11, n° 1, 2008, [En ligne : <http://alsic.revues.org/803>]. Consulté le 28 janvier 2013.

DERVIN, Fred, « Pour faire face à la crise de l'interculturel », 2010, [En ligne : <http://users.utu.fi/freder/dervinanthropos-1.pdf>]. Consulté le 7 mars 2014.

DERVIN, Fred, FRACCHIOLLA, Béatrice, « Introduction : anthropologies, enseignement-apprentissage des langues et interculturel », in Fred Dervin, Béatrice Fracchiolla, *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues*, Berne, Peter Lang, 2012, p 10.

DERVIN, Fred, VLAD, Monica, « Pour une cyber-anthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains », *Alsic*, Vol. 13, 2010, [En ligne : <http://alsic.revues.org/1399>]. Consulté le 15 avril 2013.

DERVIN, Fred, SUOMELA-SALMI, Eija, « Déconditionner pour reconditionner : discours contradictoires et co-construits d'apprentis-expert en langues sur l'interculturalité », in Nathalie Auger, Fred Dervin, Eija Suomela-Salmi, *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 113-131.

DERVIN, Fred, « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets », 2009, [En ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie4/dervin.pdf>]. Consulté le 7 mars 2014.

DERVIN, Fred, « Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail », in DERVIN, Fred, SUOMELA-SALMI, Eija, (éds.), *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Turku, Publication du département d'études françaises, 2007, p 95-122.

DESCARTES, René, « Lettre 14 : À Chanut, 6 juin 1647 », in HANSEN-LOVE, Laurence, (dir.), *Choix de Lettres, Descartes*, 2008, p 56. En ligne : [http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/file/descartes_lettres.pdf]. Consulté le 5 novembre 2013.

DÉTRIE, Catherine, « Sens figuré et figuration du monde », *Cahiers de praxématique*, n° 35, 2000, p. 3.

DEVELOTTE, Christine, GUICHON, Nicolas, KERN, Richard, « "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers », *Alsic, Vol. 11, n° 2*, 2008, [En ligne : <http://alsic.revues.org/892>]. Consulté le 27 janvier 2013.

DUBOIS, Jean, « Énoncé et énonciation », *Langages*, n°13, 1969, p 100-110.

DURKHEIM, Émile, FAUCONNET, Paul, « Sociologie et sciences sociales », *Revue philosophique*, 55, p 465-497, 1903. [En ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_1/textes_1_05/socio_sc_soc.pdf]. Consulté le 8 juillet 2014.

EKMAN, Paul, « Basic emotions », in Tim Dalgleish, Michael Power, (éd.), *Handbook of cognition and emotion*, Chichester, 1999.

ÉPICTÈTE, *Entretiens*, in Pierre-Maxime Schuhl (dir.), *Les Stoïciens*, Paris, Gallimard, 1997, p 853.

ÉPICTÈTE, *Manuel*, in Pierre-Maxime Schuhl (dir.), *Les Stoïciens*, Paris, Gallimard, 1997, p 1111.

FERGUSSON, Charles A., « Simplified registers and linguistic theory », in Loraine Obler, LiseMenn, (éds), *Exceptional language and linguistics*, New-York, Academic Press, 1956, p 49-66.

FERRÃO TAVARES, Clara, « Le temps, l'espace et les cultures. Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle », *Études de Linguistique appliquée*, n° 146, 2007/1, p 161-177.

FLOWER, Linda, HAYES, John, « A Cognitive Process Theory of Writing », in *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, Décembre 1981, p 365-387. [En ligne : <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>]. Consulté le 4 février 2014.

FORLOT, Gilles, « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible », *Langage et société*, n°140, juin 2012.

FRATH, Pierre, « 'Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante' de MAURER, Bruno, compte-rendu de lecture par FRATH, Pierre, », *Les Langues Modernes n°1/2012, Evaluer avec le CECRL*. [En ligne : <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0C DMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.res-per-nomen.org%2Frespernomen%2Fpubs%2FCR%2FCR14-LM->

[Maurer.doc&ei=v5ySUcbuCZG7hAelv4GwCw&usg=AFQjCNEJHyiZyi2_CTIGnb0YM J MabWAdg&sig2=nlKnhOk9gkLLKcs4BQAUrg&bvm=bv.46471029,d.ZG4](http://www.jneurosci.org/content/34/19/6634.short)].

Consulté le 14 mai 2013.

FREY, Julia, MAINY, Nelly, LACHAUX, Jean-Philippe, MÜLLER, Nadia, BERTRAND, Olivier, WEISZ, Nathan, « Selective Modulation of Auditory Cortical Alpha Activity in an Audiovisual Spatial Attention Task », *The Journal of Neuroscience*, 34(19), 7 mai 2014. [En ligne : <http://www.jneurosci.org/content/34/19/6634.short>]. Consulté le 19 août 2014.

FRIDJA, Nico Henri, « Les théories des émotions : un bilan par Nico H. Frijda », in Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, Chapitre 1, p 21.

FURSTENBERG, Gilberte, LEVET, Sabine, ENGLISH, Kathryn, MAILLET, Katherine, « Giving a virtual voice to the silent language of culture : the cultura project », *Language Learning & Technology*, vol.5, n°1., 2001, p 55-102.

FURSTENBERG, Gilberte, ENGLISH, Kathryn, (2006). « Communication interculturelle franco-américaine via Internet : le cas de Cultura », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°40, *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 206, p 178-191.

GOLDBERG, Lewis, « An alternative 'Description of personality'. The Big-Five factor structure. », *Journal of Personality and Social Psychology*, n°59, 1990, p 1216-1229. [En ligne : http://projects.ori.org/lrg/PDFs_papers/Goldberg.Big-Five-FactorsStructure.JPSP.1990.pdf]. Consulté le 3 janvier 2014.

GOLOPENTIA, Sanda, « Interaction et histoire conversationnelles », in Jacques Cosnier, Nadine Gelas, Catherine Kerbrat-Orecchioni, (éds), *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du CNRS, 1988, p 69-81.

GRICE, Herbert Paul, « Logique et conversation », *Communications*, n°30, Paris, Seuil, 1979, p 57-72.

GUILFORD, Joy Paul, « Creativity », *American Psychologist*, 5-9, p 444-454, 1950.

GUILLEN-DIAZ, Carmen, « Pour la mise en place de l'interculturel en classe de langue étrangère, les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration », *Revue de Didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 2007/1 n°146, p 189-204.

JESPERSEN, Otto, *La philosophie de la grammaire*, Paris, Gallimard, 1992 ; Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale, II*, Chapitre 9, Paris, Les Éditions de Minuit, 2003.

JODELET, Denise, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in Denise Jodelet, (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p 47-78.

KERN, Richard, « La communication médiatisée par ordinateur : recherches et applications récentes aux USA », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n°40, juillet 2006, p 17-29.

LACAN, Jacques, *Séminaire 22, RSI*. [En ligne : <http://staferla.free.fr/S22/S22%20R.S.I..pdf>]. Consulté le 16 juillet 2014

LACAN, Jacques, *Séminaire XXII, RSI, 1974-1975*. [En ligne : <http://malaguarnera-psy.wifeo.com/seminaire-xxii-rsi.php>]. Consulté le 17 décembre 2013.

LACAN, Jacques, « Petit discours à l'ORTF, diffusé le 2 décembre 1966 », in *Autres écrits*, Paris, Éditions du Seuil, 2001, p 223.

LANGVIN, Sébastien, Interview de ROBERT, Jean-Pierre, ROSEN, Évelyne, REINHART, Claus, « S'appropriier la perspective actionnelle en classe », *Le Français dans le monde* n° 379, janvier-février 2012, p 22.

LAURENT, Alexandre, « Un blog mais pour quoi faire ? », *Clubic*, mis en ligne le 2 février 2007, [En ligne : <http://www.clubic.com/article-67515-1-comparatif-plateformes-blogs.html>]. Consulté le 15 janvier 2013.

LAZARUS, Richard, « Cognition and motivation in emotion », in *American psychologist*, 46, 1991, p 352-367.

LECOINTRE, Simone, LE GALLIOT, Jean, « Le changement linguistique : problématiques nouvelles », *Langages*, 32, 1973, p 7-26.

LE NY, Jean-François, « Psychologie cognitive et psychologie de l'affectivité », in Paul Fraise, *Psychologie de demain*, Paris, PUF, 1982.

LIPIANSKY, Edmond Marc, « Identité subjective et interaction », in Carmel Camilleri, Joseph Katersztein, Edmond Marc Lipiansky, et al. (dir.), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990, p 184-186.

LIVET, Pierre, « Émotions et révisions », [En ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/81/19/PDF/Livet_COG_074.pdf]. Consulté le 16 novembre 2013.

MAGA, Haydée, « Pédagogie du blog », *Franc-Parler*, mis en ligne le 11 octobre 2005, mis à jour le 14 mai 2007, [En ligne : http://blog-motives.over-blog.com/pages/Pedagogie_du_blog_FrancParler-387359.html]. Consulté le 16 janvier 2013.

MARTINS, Daniel, « Influence des états émotionnels dans les activités de mémorisation, de rappel, d'identification et de production de matériels verbaux » in Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p 135-136.

MANGENOT, François, TANAKA, Sachiko « Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-

japonais », *Actes du colloque EPAL 2007*, juin 2007, [En ligne : http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/mangenot-tanaka.pdf]. Consulté le 16 mars 2014.

MANGENOT, François, ZOUROU, Katerina, « Susciter le dialogue interculturel en ligne. Rôle et limites des tâches », in Christian Degache, François Mangenot, (coord.), *Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures*, LIDIL n° 36, Grenoble, Ellug, 2007, p 42-67.

MANGENOT, François, « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? », in Jeannine Geerbault, (coord.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, Paris, L'Harmattan, 2007, p 105-120.

MANGENOT, François, « Un nouvel objet pour la didactique du français : l'analyse des échanges en ligne », 2008, [En ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/cm1f08317.pdf]. Consulté le 18 février 2013.

MARCOCCIA, Michel, « Sociabilité adolescente et discussion en ligne », *Actes du colloque EPAL 2011*, [En ligne : http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2011-marcoccia.pdf]. Consulté le 16 janvier 2013.

MARCOCCIA, Michel, « Les manifestations des émotions dans les forums de discussions », Journée d'étude « Émotions et interactions en ligne », ENS LSH, 17 mars 2005. [En ligne : http://gedomia.ens-lsh.fr/simclient/integration/MMPUB/consultation/fiche/view.asp?instance=MMPUB&_1eid=L_CYC_P1&_type=search&_sid=AAE6559DA_5B26_4959_9583_498DC13E0060&_eid=CYCLES_43&mn=2_6&_geid=D_CYC_P1&trvtout=&_vaddon=cycles.xml&from=ENSVIEW%7CENSLIST&eid=ELEMENTS_53&_geid=D_ELE_P1&vaddon=elements.xml]. Consulté le 14 novembre 2012.

MARCOCCIA, Michel, « Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiée par ordinateur » in Christian Plantin, Marianne Doury, Véronique Traverso, (dir.), *Les Émotions dans les interactions*, Lyon, PUL, 2000, p 249-264.

MARCOCCIA, Michel, GAUDUCHEAU, Nadia, « L'analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques », *Glottopol*, revue de sociolinguistique en ligne, n°10, juillet 2007. [En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_10/gpl10_03marcoccia.pdf]. Consulté le 25 septembre 2014.

MAURER, Bruno, « De quoi parle-t-on quand on parle de représentations sociolinguistiques ? », in Cécile Canut, (dir.), *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1998, p 27-37.

MEDNICK, Sarnoff, « The associative basis of the creative process », *Psychological Review*, 69, 1962, p 220-232.

MEILLET, Antoine, « Comment les mots changent de sens », *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Champion, 1958, p 230-271.

MONTESQUIEU, « Portrait », in André Lagarde, Laurent Michard, *XVIIIème siècle*, Paris, Bordas, 1962.

MOSCOVICI, Serge, « Entretien avec Serge Moscovici », in Jean-Claude Ruano-Borbolan, Bruno Choc, *Le pouvoir*, Auxerre, Édition Sciences Humaines, 2002, p 91-95.

MOSCOVICI, Serge, « Préface », in Denise Jodelet, Philippe Besnard, Jean Viet, *La psychologie sociale*, Paris, La Haye, Mouton, 1970.

NIETZSCHE, Friedrich, « De la rédemption », *Ainsi parlait Zarathoustra*, II, 20, Paris, Maxi-Livres, Profrance, p 138.

O'DOWD, Robert, RITTER, Markus, « Understanding and working with "failed communication" in telecollaborative exchanges », *Calico Journal vol.23, n° 3*, 2006, p 623-642. [En ligne :<https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=112>]. Consulté le 19 mars 2014.

OUELLETTE, Fernand, « Les luttes des langues et la dualité du langage », *Liberté vol.6, n°2 (31-32)*, 1964, p 87-113.

PAVEAU, Marie-Anne, « Peut-on dire n'importe quoi ? Langage et morale », *Le français aujourd'hui*, Armand Colin, 2009/4, n°167, p 105 à 113.

PELLETIER, Guy, « Les virgules du temps... De l'arrêt d'agir et d'autres savoirs d'inaction en gestion », *Harvard Expansion Management Review*, n°78, Paris, 1995, p 90-95.

PIAGET, Jean, « La pensée symbolique et la pensée de l'enfant », *Archives de psychologie*, 18, n° 72, 1923, p 273-304.

PLATON, *La République*, Livre IX, Paris, Les Belles-Lettres, 1948.

PLATON, *La République*, Livre VII, Paris, Belles-Lettres, 1948.

PRIEUR, Jean-Marie, « L'inconscient parlerait-il en langues ? », *Argumentaire du LACIS, Traverses, n°0, coll. LACIS*, Publications de l'Université de Montpellier III, 1999, p 24-28.

PRIEUR, Jean-Marie, « Contact de langues et positions subjectives », *Langage et société*, n°116, juin 2006, p 111-118.

PRIEUR, Jean-Marie, « Linguistique et littérature face à la langue maternelle, Réel, Symbolique, Imaginaire », *Études de linguistique appliquée*, n°147, 2007/3, p 289-296.

PUEL, Hélène, « 'Blogueur' et 'géolocalisation' font leur entrée dans le dictionnaire », *01net*, mis en ligne le 30 aout 2007, [En ligne : <http://www.01net.com/editorial/357394/blogueur-et-geolocalisation-font-leur-entree-dans-le-dictionnaire/>]. Consulté le 15 janvier 2013.

PUREN, Christian, « Perspective objet et perspective sujet en didactiques des langues-cultures », *Études de linguistique appliquée*, n°109, janvier-mars 1998, p 9-37.

PUREN, Christian, « Variations sur le thème de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Les langues modernes, APLV*, janvier 2009. [En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>]. Consulté le 26 juin 2014.

PUREN, Christian, « Mise au point de/sur la perspective actionnelle », mai 2011. [En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>]. Consulté le 26 juin 2013.

PUREN, Christian, « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », *Les langues modernes, APLV*, 2007. [En ligne : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf]. Consulté le 01/07/14.

PUREN, Christian, « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle », *Les Langues Modernes, APLV*, février 2009, p 23. [En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>]. Consulté le 2 juin 2014.

PUREN, Christian, « Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères : l’exemple de la problématique interculturelle », in Luc Collès, Jean-Louis Dufays, et Francine Thyron, (éds.), *Quelle didactique de l’interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Fernelmont, EME, 2006, p 37.

PUREN, Christian, « COMPTE RENDU DE LECTURE... MAURER, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p. ... ET DE RELECTURES PERSONNELLES », janvier 2012. [En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/>]. Consulté le 2 juin 2014.

PUREN, Christian, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues modernes, APLV*, n°3, juillet-août-septembre 2002, [En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>]. Consulté le 29 avril 2013.

PUREN, Christian, « De l’approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n° 347, septembre-octobre 2006, p 37-40.

QUINTIN, Jean-Jacques, « Accompagnement d’une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d’intervention et modèles de tutorat », *Revue STICEF*, Volume 15, 2008. [En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/04-quintin/sticef_2008_quintin_04.htm]. Consulté le 19 janvier 2014.

RIMÉ, Bernard, « Le partage social des émotions », in Bernard Rimé, Klaus Scherer, (dir.), *Les Émotions, textes de base en psychologie*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p 273-292.

SAINT-THOMAS D'AQUIN, *Somme théologique*, in Joseph Rassam, *Saint Thomas, L'être et l'esprit*, Paris, PUF, 1964, p 83.

SANSOT Pierre, « Entretien avec Pierre Sansot », in Louis Porcher, (coord.), *Cultures, culture*, Vanves, Le Français dans le monde, Recherches et applications, 1996, p 82-84.

SCHERER, Klaus, « Les émotions : fonctions et composantes », *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, 1984, p 9-39.

SCHÖN, Donald, 1996, « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Jean-Marie Barbier, (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p 201-222.

SIMONS, Germain, « Le cadre mange-t-il la peinture ?, Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe », *Puzzle*, Bulletin n°29, CIFEN, ULG, mars 2011, p 4-17.

SOLVEY, Peter, MAYER, John, « Emotional intelligence. Imagination, cognition, an personality », 1990, [En ligne : http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf]. Consulté le 19 novembre 2013.

SOUBRIÉ, Thierry, « Le blog : retour en force de la fonction auteur », *Colloque JOCAIR 2006*, Amiens 6 et 7 juillet 2006, [En ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/84/62/PDF/16-_Soubrie.pdf] Consulté le 28 janvier 2013.

SOUBRIÉ, Thierry, « Image de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires », *Actes du colloque EPAL 2007*, juin 2007, [En ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/soubrie.pdf]. Consulté le 28 janvier 2013.

SPINOZA, Baruch, *L'Éthique*, II, Scolie de la Proposition XXXV, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 389.

SPINOZA, Baruch, *L'Éthique*, II, Corollaire de la Proposition IV, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 495.

SPINOZA, Baruch Spinoza, *L'Éthique*, III, Scolie de laprop. IX, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 421.

SPINOZA, Baruch, *L'Éthique*, III, Proposition VI, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 421.

SPINOZA, Baruch, *L'Éthique*, III, Prop. VI, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 421.

SPINOZA, Baruch Spinoza, *L'Éthique*, IV, Prop. XXIV, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 509.

SPINOZA, Baruch, *L'Éthique*, IV, Prop. II et Prop. IV, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 493-495.

SPINOZA, Baruch, *L'Éthique*, V, Proposition III, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 566.

SPINOZA, Baruch, *Correspondance LVIII – Au très savant G.H. Schuller*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 1251.

SPINOZA, Baruch, *Traité des autorités théologique et politique*, chap. XX, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1954, p 896-908.

SPRINGER, Claude, KOENIG-WISNIEVSKAIA, Anna, « Du journal intime aux réseaux sociaux », *Le Français dans le Monde n°351*, 2007, p 23-25.

STERNBERG, Robert J., « La théorie triarchique de l'intelligence », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 23, I, 1994, p 119-136.

SULTAN-BORJON, Florence, « Flexibilité cognitive, développement cognitif et décentration dans le paradigme de la résolution de problème », *Psychologie et éducation*, n°4, 2010, p 38-48.

TAJFEL, Henri, TURNER, John, « An integrative theory of intergroup relations », in William Grafton Austin, Stephen Worcuel (éds), *Psychology of intergroup relations*, Monterey, Brooks-Cole, 1979.

VANDERGRIFF, Ilona, « Negotiating common ground in computer-mediated versus face-to-face discussion », *Language Learning and Technology Vol.10, No.1*, January 2006, p110-138, [En ligne: <http://lt.msu.edu/vol10num1/vandergriff/default.html>]. Consulté le 28 janvier 2013.

VIEGAS ABREU, Manuel, « Le psychisme, l'individu et son monde », in Miguel Siguàn Soler, *Comportement, cognition, conscience*, Paris, PUF, 1987.

WEINREICH, Uriel, LABOV, William, HERZOG, Marvin, « Empirical foundations for a theory of language change », in Winfred P. Lehmann, Yakov Malkiel, (éd.), *Directions for historical linguistics*, Austin, University of Texas Press, 1968, p 95-188.

ZARATE, Geneviève, « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », in Gerhard Neuner, Lynne Parmenter, Hugh Starkey, Geneviève Zarate, Mickael Byram, (coord.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de L'Europe, 2003, p 89-124.

***4 Pages Internet**

Atilf, TLFi [En ligne : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>].

Cultura [En ligne : <http://web.mit.edu/french/culturaNEH1/cultura/indexfrench.html>].

Echange Jerzu-Alès [En ligne : <http://jerzuales.canalblog.com/>].

Echange Montpellier-Genova [En ligne : <http://montgenova.canalblog.com/>].

Echange entre Montpellier et Sassari [En ligne : <http://montsassari.canalblog.com/>].

Galanet Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes, [En ligne : <http://www.galanet.eu/>].

JOCAIR [En ligne : https://www.u-picardie.fr/evenement/site_jocair/2012/].

Tele-Tandem, L'échange scolaire franco-allemand sur projet et avec les nouveaux médias, [En ligne : <http://www.tele-tandem.net/fr/>].

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ/ABSTRACT/RIASSUNTO.....	5
REMERCIEMENTS.....	7
SOMMAIRE.....	8
INTRODUCTION.....	13
PREMIÈRE PARTIE.....	21
Les projets d'échanges et la visée interculturelle en classe de langue, présentation et analyse du corpus.....	21
1 De la pratique occasionnelle des correspondances scolaires à l'enseignement de l'interculturel par les échanges en ligne, un point sur la recherche.....	22
Introduction.....	22
1.1 La recherche sur les échanges en ligne.....	23
1.2 Les recherches orientées vers l'interculturel.....	26
1.2.1 Les textes fondateurs de l'interculturel en didactique des langues dans les années 1990.....	26
1.2.2 Les concrétisations didactiques de la notion d'interculturel.....	31
1.2.3 La crise de l'interculturel.....	33
1.3 L'interculturel appliqué aux échanges en ligne, quelques exemples d'exploitation de corpus.....	36
1.3.1 Une exploitation de l'échange « <i>tridem 06</i> ».....	36
1.3.2 Une exploitation du « <i>français en première ligne</i> ».....	36
1.3.3 La « <i>cyberanthropologie</i> », d'une dérive culturaliste à une dérive anti-culturaliste.....	37
1.4 Notre positionnement sur la crise de l'interculturel.....	41
Conclusion.....	46
2 Présentation des projets menés sur le terrain.....	48
Introduction.....	48
2.1 Les événements qui ont conduit à la réalisation des projets.....	48
2.2 La pédagogie du projet.....	49
2.3 Les blogs dans l'enseignement du FLE.....	51
2.3.1 Définition du blog.....	51
2.3.2 Les atouts du blog.....	52
2.3.3 Différentes utilisations du blog en classe de langue.....	53
2.3.4 Les limites du blog.....	55
2.4 Différences entre interaction écrite et interaction orale.....	56

2.5	Description des lieux.....	57
2.5.1	Jerzu et Alès.....	57
2.5.2	Gênes et Montpellier.....	58
2.6	Repères temporels.....	58
2.7	Structures des institutions.....	58
2.7.1	« Jerzu-Alès ».....	58
2.7.2	« Gênes-Montpellier ».....	59
2.8	Public des institutions.....	59
2.9	La séance de travail.....	60
2.10	Contexte d'enseignement.....	65
2.10.1	« Jerzu-Alès ».....	65
2.10.2	« Gênes-Montpellier ».....	65
2.11	Les apprenants.....	66
2.12	Présentation du corpus.....	67
2.13	Difficultés rencontrées.....	67
	Conclusion.....	69
3	Analyse de l'échange « Jerzu-Alès » : Interculturalité où-es-tu ?.....	72
	Introduction.....	72
3.1	Première partie de l'analyse : des zones de conflit interculturel ou interpersonnel ?.....	76
3.1.1	Blog ABJA1F « Le football ».....	76
3.1.2	Blog ALJA6F « Les stéréotypes ».....	83
3.1.3	Blog PAJA11F « La Grande Guerre ».....	99
3.2	Bilan intermédiaire.....	102
3.3	Deuxième partie de l'analyse : l'interculturel sans conflit.....	104
3.3.1	Blog JEJA2F « La cuisine française, spécialités ».....	104
3.3.2	Blog MAJA3F « Jacques Brel ».....	110
3.3.3	Blog BRJA4F « Le vin ».....	118
3.3.4	Blog AMJA5F « Sortir à Alès ».....	122
3.3.5	Blog CEJA7F « La Camargue ».....	127
3.3.6	Blog HAJA8F « Les mangas ».....	129
3.3.7	Blog MAJA9F « La cuisine française ».....	140
3.3.8	Blog JUJA10F « La culture japonaise en France ».....	148
3.3.9	Blog MAJA12F « Le cinéma français ».....	151
3.3.10	Blog CEJA13F « Comédie et cie ».....	157

3.4	Bilan général : primauté de la relation interpersonnelle	163
	Conclusion	170
	DEUXIÈME PARTIE.....	174
	Il n'y a pas de rapport interculturel.....	174
4	Critique de la notion d'interculturalité dans le CECR.....	175
	Introduction.....	175
4.1	Un point sur les critiques antérieures de la notion d'interculturel dans le CECR 177	
4.2	L'interculturel, une volonté politique de modelage d'une citoyenneté tolérante et coopérative.....	180
4.3	La compétence interculturelle, une compétence comportementale plutôt que linguistique.....	184
4.3.1	Qu'est-ce l'interculturalité selon le CECR ?	184
4.3.2	Des savoirs	186
4.3.3	Des savoir-faire	189
4.3.4	Des savoir-être	191
4.3.5	Des savoir-apprendre	196
4.3.6	Vers des objectifs comportementaux ?	197
4.4	La compétence plurilingue, pour un développement « harmonieux » de la personnalité du sujet apprenant ?.....	198
4.5	La perspective actionnelle : l'action sans processus de communication	205
4.5.1	Présentation de la perspective actionnelle dans le CECR.....	205
4.5.2	Les activités langagières	206
4.5.3	Les domaines contextuels	212
4.5.4	Les stratégies.....	214
4.5.5	Une communication fragmentée	220
4.6	De l'approche communicative à la perspective actionnelle ou l'action dépourvue de son sens	221
4.6.1	De quelques différences entre approche communicative et perspective actionnelle	221
4.6.2	La perspective actionnelle, une approche par les tâches, mais lesquelles ? 225	
4.6.3	Sémantique et pragmatique dans le CECR, le chaînon manquant.....	228
	Conclusion	230
5	De l'interculturel à l'interpersonnel.....	233
	Introduction.....	233
5.1	La société et la création de la culture à partir de la nature.....	234

5.1.1	Nature et société.....	234
5.1.2	Nature et culture.....	235
5.1.3	La culture comme « habit » axiologique de la société.....	239
5.2	Dynamique entre social et individuel	242
5.2.1	La sociologie et l'individu comme sujet social.....	242
5.2.2	Liberté de l'acteur social.....	245
5.2.3	Le changement social.....	246
5.2.4	Le changement social dépend d'une cognition sociale.....	248
5.2.5	La cognition sociale est composée de représentations.....	249
5.3	Le rapport indirect entre langue et culture, un passage obligatoire par les représentations des sujets.....	255
5.3.1	Langue, sujet, culture, schéma n°1	255
5.3.2	Vie sociale et vie psychique n'existent que l'une par l'autre	257
5.3.3	Le sujet, de la culture à la langue et de la langue à la culture.....	258
	Conclusion	261
6	Langue et sujet, liberté et action langagière.....	264
	Introduction.....	264
6.1	Agir contre les déterminismes : implication éthique et angoisse due au choix d'action	265
6.1.1	Définition de la liberté... en négatif	265
6.1.2	Quels sont les obstacles à la liberté ?.....	266
6.1.3	Une solution, l'acceptation rationnelle des déterminismes ?.....	267
6.1.4	La raison comme voie d'accès à une liberté partielle par la possibilité du choix	268
6.1.5	Le choix implique responsabilité éthique, angoisse et recherche imaginative de solutions	269
6.2	La question éthique : parce que le sujet donne à l'action un sens que le langage transmet.....	271
6.2.1	Vers une éthique de la conversation ?.....	271
6.2.2	L'action comme pouvoir de transformation d'état et le changement linguistique.....	273
6.2.3	La compétence pragmatique comme prise de pouvoir du sujet sur ses propres pratiques langagières, des intentions aux buts communicatifs	276
6.2.4	La puissance d'agir du sujet parlant, émotion et créativité.....	278
6.3	Le rôle cognitif de l'émotion dans l'acte de langage.....	280
6.3.1	À l'origine, un débat opposant monisme et dualisme.....	280

6.3.2	Les processus cognitifs de compréhension et de raisonnement, le traitement interne du réel comme préparation à l'action	283
6.3.3	L'émotion comme moteur de l'action et de la prise de décision par l'application d'une valeur subjective à nos représentations	285
6.4	Se décentrer... comment et par rapport à quoi ? ... imaginer pour faire avancer la situation	299
6.4.1	La décentration, définitions	299
6.4.2	La décentration, prise de recul qui permet la réflexivité, condition nécessaire à la liberté d'action par l'imagination	303
6.4.3	La prise de conscience, réactivation des mémoires conscientes et inconscientes	303
6.4.4	Des « mémoires » qui ont la forme d'images mentales	304
6.4.5	L'extériorisation des « pensées » passe-t-elle par un langage intérieur ?..	306
6.4.6	L'acte de langage comme résolution sociocognitive d'une situation-problème	308
6.5	La créativité, une nécessité pour la flexibilité cognitive et la construction de l'identité individuelle, sociale et discursive	312
6.5.1	La créativité pour sortir d'une situation/problème.....	312
6.5.2	L'imagination, la mémoire, l'intuition et l'émotion, un certain rapport au temps	313
6.5.3	Le rôle de l'imagination dans la construction des identités et dans l'interaction Moi-Monde.....	319
	Conclusion	324
	TROISIÈME PARTIE	328
	Conséquences et propositions didactiques, de l'enseignement de savoir-être interculturels passifs à la construction discursive active orientée vers des mondes possibles	328
7	Construction du discours ou dynamique des identités en mouvement, orientation d'une certaine définition de l'identité entre liberté et déterminismes.....	329
	Introduction.....	329
7.1	La permanence de la co-construction des identités.....	329
7.2	Les facteurs de remaniement de l'identité en interaction	333
7.2.1	Identité et développement cognitif.....	333
7.2.2	Identité et état émotionnel.....	335
7.2.3	Identité et personnalité.....	337
7.2.4	L'identité et rôles « joués » par les individus	338
7.2.5	Identité et histoire interactionnelle.....	341
7.2.6	Les points de vue de l'observateur de l'identité	342
7.2.7	Identité et contexte situationnel	342

7.2.8	Identité et espace référentiel	344
7.2.9	Les déterminismes socioculturels et leur appropriation « libre » par le sujet 344	
7.3	La confrontation des identités ou la construction de l'interaction Moi-Monde 346	
7.3.1	Le sujet, entre conscience et inconscience, entre Moi-Monde passé et Moi- Monde futur	346
7.3.2	Que recherche le sujet parlant dans son interaction, buts et motivations ?	353
7.3.3	Le rôle transitionnel du langage, interprétation et argumentation	358
	Conclusion	363
8	Conséquences didactiques sur la (non)-prise en compte de l'interculturalité dans l'enseignement des langues.....	366
	Introduction.....	366
8.1	Pour une orientation psycho-socio-pragmatique de l'enseignement de la maîtrise des langues	367
8.2	La compétence dialogique	376
8.3	Quelques éléments à maîtriser pour donner linguistiquement de la valeur aux objets à travers les discours.....	384
8.3.1	La prise en charge de la subjectivité.....	384
8.3.2	Les subjectivèmes	388
8.3.3	Ponctuation et marques typographiques	391
8.3.4	Les registres de langue.....	392
8.3.5	Les figures du discours	393
8.3.6	Les formes stéréotypées.....	395
8.4	Analyse de l'échange « Montpellier-Gênes ».....	398
8.4.1	Article JUMG2F « France VS Italie : cuisine, conduite et relations nord/sud ».....	398
8.4.2	Article CEMG15F « OSCA OCCITANIA ! ».....	409
8.4.3	Article BEMG16F « La météorologie et les régions méditerranéennes ».	421
8.4.4	Article OPMG14F « La musique électronique ».....	424
8.4.5	Article CHMG18F « Le 'miracle' Apple ».....	430
8.4.6	Article THMG5F « L'importance du voyage ».....	435
8.4.7	Article LAMG12F « Article sur la loi des chiens 'dangereux' »	441
8.4.8	Article LOMG19F « Montpellier Vipers (Montpellier Agglo Hockey Club) »	449
8.4.9	Article SOMG8F « LA MODE ».....	451
8.4.10	Article CLMG3F « Glasgow »	457

8.4.11	Article ELMG11F « Le Hip-hop »	461
8.4.12	Article CHMG21F « L'Île de la Réunion ».....	463
8.4.13	Article MAMG4F « Les séries télé ».....	464
8.4.14	Article MAMG9F « Photographie ».....	471
8.5	Bilan : une topologie de l'Être dans le Monde	473
	Conclusion	486
9	Propositions didactiques, activités réflexives et premières analyses.....	488
	Introduction.....	488
9.1	Les objectifs didactiques généraux	488
9.2	Le cadre pédagogique, action et temps de réflexivité.....	489
9.3	Projets d'échange interclasse et autres exemples d'activités et de cadres techniques	493
9.3.1	Activité réflexive sur l'interaction lors d'échanges en classe de langue ...	493
9.3.2	Simulation globale	495
9.3.3	Activités théâtrales.....	495
9.3.4	Les techniques d'amélioration de la créativité.....	496
9.4	Analyse des activités réflexives de l'échange Montpellier-Gênes	498
9.4.1	Présentation et consignes	498
9.4.2	Analyse des productions concernant l'article de JUMG2F de « Montpellier-Gênes », « France VS Italie : cuisine, conduite et relations nord/sud »	499
9.4.3	Analyse des productions concernant l'article de CEMG15F de « Montpellier-Gênes », « Osca Occitania ».....	509
	Conclusion	518
	CONCLUSION.....	521
	BIBLIOGRAPHIE/WEBOGRAPHIE.....	532
	TABLE DES MATIÈRES	555
	TABLE DES ILLUSTRATIONS	562
	ANNEXES en TOME II	562

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 Schéma n°1 Langue - Sujet - Culture	255
Figure 2 Schéma n°2 Processus spatio- temporel de l'acte de langage	313

ANNEXES en TOME II

Sommaire

1	Sommaire	4
2	Avant-Propos	5
3	Annexe I : Schéma n°1 « Langue-Sujet-Culture »	6
4	Annexe II : Schéma n°2 « Processus spatio-temporel de l'acte de langage »	7
5	Annexe III: Blogs de l'échange Jerzu-Alès	8
6	Annexe IV : Articles du blog de l'échange Montpellier-Gênes	92
7	Annexe V : Consignes des activités réflexives de l'échange Montpellier-Gênes	188
8	Annexe VI : Tableau « Contexte externe d'usage » de la page 43 du CECR	189
9	Annexe VII : Petit manuel des figures de style	190
10	Webographie	201
	Table des matières	202