

Histoire de famille :
apprendre à communiquer dans la langue du voisin
Chantal Charnet
UMR 5475 CNRS Montpellier III

L'apprentissage du français langue étrangère ne peut être appréhendé de façon identique d'un pays à l'autre car l'identité linguistique et sociale des apprenants, le contexte et les conditions d'enseignement ont une incidence directe sur les processus d'acquisition. C'est pourquoi, nous nous attacherons à comprendre en quoi la nature de la langue maternelle et le cadre de production participent à la construction d'une nouvelle langue. Cette étude présentera une réflexion qui croisera l'apprentissage du français par des hispanophones et de l'espagnol par des francophones. En effet, l'apprentissage du français langue étrangère est apprécié dans une perspective plurilingue car les intervenants observés ont une langue d'appartenance de la même filiation. De plus, nous examinerons en quoi le milieu (guidé ou naturel) intervient sur les productions de la langue étrangère. En outre, nous considérerons l'appropriation d'une langue étrangère comme un événement cognitif où le sujet élabore des hypothèses au fur et à mesure de l'apprentissage pour construire un système linguistique et pragmatique qui lui permet d'agir dans une société étrangère. D'un point de vue méthodologique, nous ferons référence dans cette étude à des données écrites et orales pour construire notre réflexion ; il s'agit de journaux de bord écrits et réalisés par des francophones pour l'apprentissage de la langue espagnole, d'enregistrements de situations de classe et d'une explication culinaire sur un plat espagnol. Les intervenants dans ces discours sont soit francophones soit hispanophones.

Apprendre une langue étrangère: activité cognitive, linguistique et sociale

L'acquisition d'une langue seconde constitue un ensemble d'opérations cognitives qui ne peut pas être appréciée dans un contexte d'apprentissage dénué de toutes connaissances antérieures puisque le sujet apprenant est un être social déjà impliqué dans une culture et des activités sociales, habitué à gérer des activités langagières dans sa vie quotidienne. Cet engagement dans la gestion de l'ordinaire l'entraîne à avoir une réflexion non seulement sur le fonctionnement linguistique de sa langue et de celle qu'il veut acquérir mais aussi sur son usage et la capacité de chacune d'elles à l'aider à percevoir le réel et à construire les situations sociales dans lesquelles chacun agit. Les rapports sociaux dans lesquels la personne est engagée dans sa communauté d'appartenance lui ont montré les usages langagiers participant à la construction des relations interpersonnelles et donc la nécessité de comprendre les liens entre fonctionnement linguistique et pragmatique. La mise en place de pratiques sociales accomplies dans une langue demande non seulement la connaissance du fonctionnement d'un autre système linguistique mais aussi celle d'autres mises en œuvre pragmatiques.

Cet apport de connaissances antérieures linguistiques mais aussi sociales est particulièrement intéressant à comprendre et à analyser dans le cas d'acquisition de langues voisines où le système linguistique et les pratiques sociales ont des éléments

communs aux deux langues et aux deux communautés mais aussi des divergences que l'apprenant doit parvenir à comprendre et gérer suivant la langue qu'il choisit de parler. En effet, si la proximité de la langue à acquérir par rapport à sa langue maternelle facilite une première intercompréhension, elle mobilise sans doute de manière trop proche les perceptions portées habituellement sur le monde. Le sujet apprenant doit en effet s'efforcer d'adapter la vision que lui propose sa langue maternelle pour adopter celle présente dans la langue étrangère même si les mots sont proches. C'est pourquoi nous verrons comment la proximité et l'éloignement linguistiques et pragmatiques participent à l'appropriation d'une nouvelle langue.

De plus, la notion de complexité et de simplicité dans le processus d'apprentissage peut être abordée en considération des langues à acquérir ; il a été reconnu (Cleveland et al. 1960) que lorsque les transferts étaient plus nombreux, par exemple dans le cas de langues appartenant à la même famille, l'apprentissage se voyait accéléré. Mais comme le remarque Klaus Vogel, il y a d'une part les similitudes entre les langues d'appartenance et cible et l'appréciation de ces différences effectuées par l'apprenant : « On ne peut donc pas décider a priori si une caractéristique – non encore automatisée- de la langue de départ sera effectivement transférée ou non vers l'interlangue : la décision, c'est l'apprenant qui la prend dans un processus où interviennent 1) la distance subjectivement perçue par l'apprenant entre la langue de départ et la langue cible 2) l'état de ses connaissances interlinguales, mais aussi et surtout 3) la perception psychologique qu'a l'apprenant des caractéristiques de sa langue maternelle » (Vogel 1995 : 192).

Apprendre et comparer pour apprendre des langues voisines

L'espace étranger est un lieu plus ou moins lointain avec lequel on sent des points communs mais aussi divergents. Le lieu géographique où sont parlées les langues a une incidence sur la représentation de la langue. Une langue parlée dans un pays voisin sera appréciée comme plus accessible qu'une langue parlée à des milliers de kilomètres : « Les élèves reconnaissent l'effet que ces images ont exercé sur les modalités de leur choix ainsi que le large partage dont elles bénéficient dans la communauté nationale à laquelle ils appartiennent » (Paganini 1997 : 213). Ce n'est d'ailleurs pas seulement la proximité géographique qui peut agir mais aussi cette parenté linguistique qui donne un air de déjà connu à la langue cible. Aussi, la langue française, langue romane se voit-elle alliée à d'autres langues qui appartiennent à la même famille et qui paraissent alors « familières » à l'oreille ou à l'œil du francophone. C'est pourquoi nous choisirons de voir en quoi une perspective contrastive peut participer à l'analyse des processus d'acquisition d'une langue voisine de la langue maternelle.

Ressemblances et divergences:

En apprentissage plurilingue, la proximité linguistique est présentée comme un atout ; paraissant assez évident au niveau de la compréhension écrite, cela devient plus complexe lors de la production. D'ailleurs, un certain nombre de travaux (Blanche-Benveniste 1997, 2000, Valli 1987, 2000) ont montré la possibilité d'utiliser certaines stratégies pédagogiques comme la superposition et la réduction prenant en compte cette familiarité linguistique². En effet, l'aptitude à discerner la langue de l'autre intègre une vision plurilingue des énoncés émis dans des langues proches et met alors l'individu en situation de compréhension. De plus, de nombreuses expériences d'apprentissage ont montré l'intérêt de développer des études contrastives des langues de même famille, telles que celles d'EuRom 4³, du projet GALATEA (apprentissage des langues voisines)⁴. La compréhension globale peut permettre d'accéder à une signification du texte même si tous les termes ne sont pas compris. Ainsi des « zones transparentes » ont pu être détectées grâce à la ressemblance (phonologique et lexicale) entre les mots mais aussi à celle touchant l'ordre des mots qui peuvent être identiques entre les langues. L'accès au sens est d'ailleurs jugé rapide lors de ce cours d'espagnol :

P - qué tal estás ? Como estás ?

A - estoy bien

P - como te llamas ?

A - me llamo Virginia

Elle commente : « Pour ma part, rien de bien difficile. Sans que notre enseignante ait écrit ces énoncés au tableau, je suis parvenue à découper ces unités phonétiques et à les référencer en tant qu'actes de paroles liés à la présentation » (JB)⁵

Un autre à l'écoute de cette même leçon note : « ces structures sont proches du français » (JB), « Les pronoms personnels ressemblent à ceux du français d'un point de vue grammatical. »(JB)Parfois, ce n'est pas seulement le français qui favorise l'intercompréhension mais la connaissance d'une autre langue romane :

P - mi padre se italiano mi madre es española

«Je comprends aussitôt cette phrase car je trouve des similitudes avec l'italien que je parle » (JB)

Les ressemblances sont souvent appréciées comme des éléments actifs pour un meilleur apprentissage.« Français et espagnol se ressemblent par leur complexité grammaticale. Beaucoup d'éléments sont communs à ces deux langues, ce qui rend l'apprentissage de l'espagnol plus aisé et réciproquement » (JB) Mais cette similitude entre les formes est parfois aussi considérée avec méfiance car on se méfie des faux amis comme le précise cette jeune femme allemande : « En plus, le fait que l'on dise que l'espagnol est une langue plus accessible que le français est certainement sécurisant que cela soit vrai ou faux. Sinon je sais que des amis allemands qui ont appris l'espagnol m'ont parlé de tous les faux-amis, ce qui signifie que la proximité entre des mots espagnols et français est des fois trompeuse parce que les mots se ressemblent beaucoup, mais c'est le suffixe qui change : comme par exemple la main et la mano. Le -o- marque normalement le masculin et pourtant c'est un mot féminin » (JB)Une limite est ressentie quant à la proximité entre les formes : « Il ne s'agit pas donc pas de connaître les correspondants espagnols des mots du lexique français pour dire que l'on parle espagnol » (JB). En effet, ces zones ne sont pas aussi transparentes qu'elles le paraissent. L'apprentissage doit se dégager des formes linguistiques posées comme identiques et davantage s'attacher aux pratiques sociales car la ressemblance entre les formes n'est pas toujours un atout pour l'apprenant ; ce dernier doit savoir construire le transfert social adéquat comme le précise cet enseignant d'espagnol et ne pas s'attacher seulement aux ressemblances linguistiques pour comprendre les usages de la langue. Le discours suivant enregistré en classe montre bien que l'élève n'est pas toujours dupe de ces ressemblances ; en effet, ce dernier s'interroge sur les usages concernant la salutation en espagnol. Si l'énoncé premier « buenos días » lui a d'abord été proposé en début de cours, il ne correspond pas aux pratiques que l'élève avait observées en allant en Espagne. C'est pourquoi, en fin de séance, il interpelle l'enseignant sur la pratique de salutations :Extrait d'un cours d'espagnol⁶ :

1P1 - vous avez des questions ?

2A1- et comment on dit bonjour en espagnol ?

3P1- *ola*

4P2- alors oui

5A1- *ola*.

6P2- alors si vous voulez, on peut vous faire un- ya- ya plusieurs façons *ola* c'est la manière : la plus- euh la plus courante en fait, avec laquelle vous vous adresserez à des élèves, à des gens euh voilà, ensuite : *buenos dias* c'est la manière de dire bonjour la plus / formelle ((rires)). euh.

7A2- et les gens disent tout le temps *ola* non, en *Espagne* ?

8P2- pardon

9A2- moi qui ne parle pas espagnol, on les entend toujours dire *ola*, *ola*.

10P2- oui, oui.

11A2-on rentre dans un magasin, on

12P2- oui, ben, en général, disons que le type de relation en *Espagne* est beaucoup moins formel qu'en *France*. En général, le tutoiement est beaucoup plus courant. Et euh, et on s'adresse aux gens de manière moins / moins formelle donc c'est pour ça que *ola* est très utilisé *buenos dias* c'est euh, c'est plus () dans l'après midi, vous allez employer *buenos tardes*.

13P1-(10) là c'est plutôt le matin (10) /

14P2- disons à partir de : trois heures de l'après midi, °buenos °tardes* et euh bon, pour le soir, bonsoir, c'est *buenos noches* /// voilà, ensuite, il y a une dernière forme qui correspond à notre: ça va.

15P1- qui va être* que tal ?* et là aussi c'est au niveau de la présentation °quand °on °rencontre °une °personne.

16P2- voilà ///

Le fait que ces échanges se situent en fin de séance montre que la transparence n'est pas suffisante pour l'élève qui veut dépasser ce stade pour entrer dans une pratique réelle et donc plus performative ; c'est alors la confrontation avec une expérience antérieure qui mobilise l'élève et le fait intervenir. On retrouve d'ailleurs dans le journal de bord la reconnaissance de ce souci quant à la répartition des moments de la journée pour les Espagnols : « Les Espagnols ne découpent pas la journée de la même façon qu'en français. Ils le font en fonction de leur propre rythme de vie » (JB). Mais dans les leçons observées, il semble que les enseignants s'appliquent à proposer des termes de salutation formelle proches du système français pour revenir à notre exemple et privilégient les zones de transparence sur les pratiques sociales choisissant d'abord l'accès à une intercompréhension.

Les zones conflictuelles

Avant l'apprentissage de la forme linguistique faisant référence à une situation donnée, l'apprenant doit activer dans sa mémoire tous les éléments lui permettant de comprendre le contexte : cette activation se fait certainement dans sa langue maternelle même si le contexte doit par la suite être modifié dans la langue étrangère. La proximité entre langue d'appartenance et langue d'accueil rend plus facile un premier transfert situationnel. En effet, ce ne sont pas d'abord les mots qui sont les plus importants mais la compréhension de la notion qui doit être exploitée. Les acquis en langue maternelle, plus spécifiquement activés par une discussion entre pairs (apprenants issus de la même communauté) doivent être reconnus lors d'interactions portant sur la manière d'exprimer ces notions dans leur langue maternelle. Cette procédure d'approche socioconstructiviste

montre la nécessité d'interactions dans la classe par une manifestation explicite de cette notion car l'apprentissage a besoin d'échanges verbaux pour se développer. Dans les méthodologies poursuivies à l'heure actuelle, la méthode communicative TEMPO7 contrairement à d'autres méthodes propose une utilisation de la langue maternelle dans le cadre d'une contextualisation des événements en particulier pour des niveaux débutants. Cette pratique évite des malentendus qui pourraient être des handicaps dans l'appropriation d'une nouvelle réalité voire de nouveaux savoir-faire⁸ ; elle amène en particulier à une meilleure compréhension avant la réalisation d'exercices. Elle est aussi utilisée lors de l'explicitation de perspectives sémantico-pragmatiques où l'usage social intervient directement sur l'expression de l'énoncé. En effet, le fait de réfléchir sur leurs propres pratiques par rapport à celles rencontrées dans la langue cible donne la possibilité aux élèves d'identifier et de différencier l'usage de chacune des langues, la langue maternelle et la langue à acquérir. Cette approche didactique favorise une approche centrée sur le contexte d'énonciation et montre que les langues rendent compte de situations sociales dans lesquelles elles sont en usage. Le point de vue différenciant d'une société à l'autre et les divers fonctionnements langagiers font apparaître certaines divergences d'une langue à l'autre. L'énoncé est compris comme un élément participant à l'action langagière. C'est pourquoi certaines méthodes demandent même aux élèves de réfléchir au fonctionnement de leur propre langue et incitent l'enseignant à laisser les apprenants exprimer leur appréhension de la langue maternelle. Tel est le cas de l'exercice proposé par la méthode TEMPO extrait de l'unité 5 dont la thématique principale porte sur « Se situer dans la ville ». Cet exercice dit de mise en forme est constitué par un tableau qui explique « le fonctionnement de certains points de grammaire ou de communication. Les apprenants trouveront des informations auxquelles ils peuvent se référer avec des exemples ainsi que des règles de fonctionnement » (4). Celui-ci a pour objectifs « d'acquérir des éléments qui permettent de situer un lieu avec précision et imprécision » (83). Notre intérêt s'applique plus particulièrement à la première partie de cet exercice qui consiste à partir d'un tableau présentant les prépositions utilisées pour parler d'un lieu avec précision ou imprécision de « demander aux élèves de rechercher dans leur langue maternelle comment ils parleraient d'un lieu avec précision ou imprécision » (83). Observons dans la partie conseils, suggestions, remarques précise que « cette activité est un premier pas vers les nuances de la langue. Accordez assez de temps à l'étude du tableau. Vous pouvez, si cela est nécessaire passer par la langue maternelle. Laissez les apprenants s'expliquer entre eux les nuances ». L'exercice propose en fait aux apprenants de modifier leurs propres appréciations du monde qui les entoure en particulier dans le domaine de la spatialité. Cette détermination se fait bien lors d'interactions sociales où les connaissances communes propres au groupe s'expriment. La discussion mise en place sur l'expression possible d'indications avec des degrés différents sur la précision portant sur un lieu oblige le groupe à réagir à l'expression de sa propre langue et à la comparaison avec une autre langue. Il doit alors à partir des hypothèses qu'il a émises sur sa propre langue pour construire d'autres hypothèses sur l'expression de ces notions en langue étrangère. Le fait de participer à la construction d'un tableau comparatif met les apprenants en action ; et c'est cette activité même qui doit les motiver à concevoir une nouvelle réalité. Le contexte où nous avons observé la mise en place n'est pas celui d'une classe de langue mais celui d'un groupe constitué par des enseignants de français hispanophones dans le cadre de la formation de formateurs ; il s'agissait de montrer aux enseignants la pertinence de l'usage de la langue maternelle dans l'explication didactique. La construction du tableau que nous donnons à titre indicatif est le résultat d'échanges en espagnol que nous n'avons pu malheureusement enregistrer mais dont nous tenterons de restituer le cadre pour montrer comment la dynamique présente dans ces échanges participe à la modification des points de vue.

Tableau présenté dans TEMPO 1	équivalences
FRANÇAIS	ESPAGNOL
Avec précision	
A/au/à la/ à l'	
Rendez-vous à la brasserie du commerce	Cita en al café del comercio
C'est à l'angle de la rue Michelet et de la rue de la Gare	En l'esquina de la calle Michelet y de la calle de la Gare
Adresse	Dirección
J'habite 8 place du Tertre au deuxième étage à droite	<u>Vivo en ?</u>
En face de, devant, sur	Frente a /delante : en los allos
Je t'attends devant les Nouvelles Galeries	Te espero frente a la Nueva Galeria
Mon bureau est en face de Prisunic	Mi oficina está frente a Prisunic
On se retrouve sur le quai de la gare	Nos encontramos <u>en</u> el andén de la estacion
C'est juste en face de la BNP	Es justo frente a BNP
Avec imprécision	
Vers	Por
Il habite vers la poste	El vive por el correo
Du côté de	Cerca de
Il travaille du côté de la gare	El trabaja cerca de la terminal
Dans les environs de	En las afueras
C'est un petit village dans les environs de Poitiers	Es un pueblecito en las afueras de Poitiers
Dans le coin	En el barrio (por aqui)
Est-ce qu'il y a une pharmacie dans le coin ?	Hay alguna farmacia por aqui ?
Par rapport à une ville	En relacion a una ciudad
C'est dans la banlieue de Marseille	Este en las afueras de Marsella
J'habite en banlieue	Vivo en las afueras
La fac de Lettres ? c'est au centre ville	La facultad de Letras ? Está en el centro
Est-ce qu'il y a une banque dans le quartier ?	Hay un banco por aqui

Un décalage sociocognitif apparaît dans l'établissement des équivalences et plus spécifiquement quand celui-ci n'est pas possible, déstructurant le schéma établi dans la langue maternelle ; la nécessité de s'adapter à une certaine conception sociale ne paraît pas toujours possible. Par exemple, deux énoncés semblent poser un problème. Tout

d'abord, la rédaction de l'adresse est difficile à traduire car les indications françaises ne font pas référence à la représentation de l'adresse telle qu'elle est vécue quotidiennement par les personnes de langue espagnole participant à ce stage. Tout d'abord le fait de donner un numéro à une maison sur une place est un premier sujet de discussion, une telle localisation ne paraît pas correspondre au schéma vécu quotidiennement ; la maison est située par rapport aux autres rues et non par rapport à un numéro dans une seule rue. De plus une autre discussion intervient à propos de la préposition « sur » traduite en espagnol par « en ». Il s'ensuit alors des échanges sur la vision donnée par « sur » en espagnol où les Français sont perçus comme divergents dans cet usage du « sur » par rapport aux Espagnols. Certains en viennent à cette distinction faite en français entre « dans » et « sur » à propos de l'eau : « un bateau est sur l'eau mais une personne est dans l'eau ». Il ne s'agit pas seulement d'un conflit dans la vision spatiale entre le français et l'espagnol mais d'une action discursive demandant une modification dans la structuration et la conception de l'espace. Enfin, alors que l'exercice portait sur la marque de la précision et de l'imprécision, aucun débat ne se développe sur cette thématique même si certains se disent parfois hésitants à répondre dans l'immédiat à cette distinction. Il faut ajouter alors que le groupe est particulièrement passionné par le débat, il va d'ailleurs continuer pendant la pause. Mais on peut se demander si c'est la recherche d'équivalences qui a produit ce mouvement dynamique ou la réflexion sur la spatialité, sans doute que les deux ont peut-être participé à établir cette ambiance. Cette appropriation du domaine français par un groupe de langue maternelle espagnole demande une relativisation de leurs connaissances acquises mêmes si une traduction littérale est toujours possible ; ils doivent s'éloigner de la proximité linguistique toujours possible pour entrer dans l'usage de la langue ; c'est en fait une action sociale volontairement provoquée qui modifie leurs pratiques langagières. Les stagiaires ont pris conscience que des événements conflictuels éveillent l'attention de l'apprenant engagé dans la construction du monde dans une autre langue. En fait en milieu guidé, l'enseignant peut provoquer et mettre en scène la discordance pour éveiller les apprenants sur un thème spécifique. En revanche, en milieu naturel, les zones conflictuelles, comme nous allons le constater, semblent moins facilement prévisibles.

Construire une langue ensemble en milieu naturel

C'est en fait l'interaction qui met face-à-face des pratiques linguistiques et permet un ajustement entre les intervenants d'origine différente dans des situations quotidiennes. La coopération développée lors des échanges amène les participants à ajuster une langue française qui devient autre dans ce contexte exolingue. Nous examinerons plus spécifiquement cette rencontre lors d'une explication culinaire en français entre une personne d'origine espagnole et une autre d'origine française, portant sur le « cocidor madrilègne »⁹. Les conditions de ces échanges sont soumises au fait que l'intervenante française comprend parfaitement l'espagnol et que l'intervenante espagnole a tout à fait conscience de cette compétence chez son interlocutrice qui précise d'ailleurs : « Entre nous nous avons créé une sorte d'idiolecte à mi-chemin entre le français et l'espagnol, ce qui fait que lorsque j'ai enregistré ma cousine, je n'ai pratiquement pas parlé. ». Si nous observons les conflits présents dans ces échanges, ils sont moindres car l'intercompréhension et les relations familières entre ces personnes ont gommé les tensions qui pourraient exister. En effet, la native française accepte la pratique de la langue maternelle chez son interlocutrice car elle la juge « sécurisante » pour elle. De fait lorsqu'elle ne connaît le mot français, A peut faire appel à N car elle connaît sa compétence bilingue (4A, 9A, 12A, ...).

[...]Jeu /les -les pois chiches on les met dans l'eau ?/ il(s) doit rester au moins deux heures//

4N - deux heures ?

5A - douze

6N - douze

8A - /// après ett:: :* cuando *¹⁰ euh quand la viande et i(l) commensa à être mmh comme on dit euh qué ça cé détache dé-dé l'os qui commence à être: moelleuse on dit no no /// mmh

9N - tendre

10A - [...] c'est pour faire on dit les *albondigas *¹¹

11N - des boulettes

12A - des boulettes [...]

Le conflit entre les deux langues est résolu pour l'intervenante espagnole sans doute depuis plusieurs années par la création d'une interlangue fossilisée qui a permis la création de termes entre les deux langues comme avec l'adjectif « madrilègne », résultat du français « madrilène » et de l'espagnol « madrileño »(1A) ou le verbe « commensa », résultat du français « commencer » et de l'espagnol « empezar »(10A).. Nous retrouvons d'ailleurs ces mêmes phénomènes dans l'usage des pronoms personnels ou des articles parce qu'elle utilise des formes erronées mais qui restent compréhensibles. En fait, le discours de l'alloglotte n'est jamais remis en question et celle-ci ne se trouve plus face à des conflits cognitifs. Cela vient en effet surtout du fait qu'elle communique avec des personnes comprenant l'espagnol et habituées à sa façon de parler en français. Ainsi l'intervenante française répond aux sollicitations de traduction et reconnaît elle-même qu'elle ne réagit pas toujours aux alternances codiques comme lorsque elle propose le verbe espagnol « añadir » pour signifier qu'elle doit ajouter un élément :

7A - douze ? / dans dé l'eau euh qui soit pas trop dure /parce qué y en a beaucoup dé calcaire// bon y sino si c'est l'eau elle est trop dure il faut *añadir*¹² un peu dé bicarbonate de soude je crois

L'intervenante française précise à propos de cette intervention : « ici ce n'est pas réellement une sollicitation, tout de même, en me proposant un terme en espagnol, j'aurais dû réagir et lui donner son équivalent français, c'est pour cela que je vous disais que ce n'était pas un avantage pour un alloglotte d'avoir un interlocuteur bilingue. En effet, si je n'avais pas été bilingue, je lui aurais sans doute posé une question à ce moment du discours, du fait de mon bilinguisme, ce mot ne me trouble pas à ce niveau du discours et je ne vois donc pas l'utilité d'interrompre son tour de parole. ».

La possibilité de faire référence dans son discours à l'une ou l'autre langue et compte tenu des zones transparentes, il est difficile de remettre en cause une conception du monde espagnol ou français. Les moments de correction sont moindres, surtout par le fait que les échanges sont enregistrés et seront écoutés par d'autres personnes. Si nous prenons le cas de la correction de « cépalure ».

12A - des boulettes wala des boulettes dé viande pour faire les* albondigas* // *en un * *en* un plat: *en* un plat: creux / on met la-la viande hachée* y* on rajoute la ::lesles :la les jaunes de l'œuf? /un peu du sel et de euh:: comment (ça) de la cépalure wala/13N -c'est quoi de la cépalure ? 14A - c'est lé *el pan* on dit* lé pan rayado* en espagnol c'est la sapelure 15N - chapelure

La correction est motivée par le caractère spécifique de la situation : « A un moment, je reprends l'alloglotte, non pas contrairement à ce que croit l'alloglotte parce que je ne comprends pas le mot mais pour corriger sa prononciation, c'est la seule fois que je la reprends car sa prononciation est assez bonne mais à cet instant de l'intervention, je pensais que sa prononciation était vraiment éloignée de la vraie prononciation et si moi j'avais compris le sens du mot il n'en serait peut-être pas de même pour d'autres

personnes non averties ». En fait, ce n'est pas chez elle qu'elle perçoit une possibilité de conflit mais chez l'intervenante française qui analyse ainsi la situation : « je pense qu'au début elle croit que j'ignore le terme, c'est pour cela qu'elle me parle en espagnol mais lorsque j'interviens à nouveau en prononçant simplement le mot visé, elle comprend que c'est à sa prononciation à laquelle je m'intéresse et elle donne une prononciation plus proche de ce que j'attendais, c'est pour cela que je n'insiste pas et accepte cette prononciation comme compréhensive pour tous ». En fait, nous voyons que la complicité coopérative entre les intervenants fait que tout conflit est rendu impossible et que l'intervenante espagnole ne peut pas remettre en question ses productions en langue française car l'intercompréhension est toujours présente.

En conclusion

Le contexte de production dans les cas analysés intervient plus spécifiquement vu le fait que les langues d'appartenance et d'accueil s'inscrivent dans la même filiation ce qui facilite une intercompréhension entre les participants. En milieu guidé, les enseignants semblent d'abord privilégier les zones transparentes pour rendre plus accessible la langue à acquérir même si les décalages entre les deux langues sont plus facilement explicités, par contre en milieu naturel, surtout quand l'interlocuteur natif de la langue étrangère a des connaissances dans la langue maternelle de son interlocuteur, les conflits linguistiques semblent gommés et les séquences de correction relativement peu nombreuses. Il semblerait en fait que la proximité entre les langues favorise une intercompréhension non conflictuelle même s'il paraît important que les deux langues se démarquent l'une de l'autre. En fait, si une première approche est facilitée par leurs éléments communs, la continuité acquisitionnelle se voit amoindrie surtout en milieu naturel comme nous le montre le maintien dans une interlangue fossilisée des intervenants hispanophones séjournant depuis plusieurs années en France. L'approche contrastive dans l'enseignement des langues demande une démarche introspective sur le fonctionnement de la langue maternelle et de la langue étrangère qui semble profitable en milieu guidé mais plus problématique en milieu naturel où le facteur d'immersion n'est pas toujours suffisant pour une connaissance développée des normes et des usages linguistiques.

Références bibliographiques

- Bandura A., L'Apprentissage social, Bruxelles, 1980.
- Blanche-benveniste, C. et Valli A., L'intercompréhension: le cas des langues romanes , Numéro spécial de Le Français dans le Monde, janvier 1997.
- Blanche-benveniste, C., Valli, A. « L'expérience EuRom4: comment négocier les difficultés ? » , dans L'intercompréhension: le cas des langues romanes, numéro spécial de Le Français dans le Monde, janvier 1997, p 110-115.
- Blanche-benveniste, C., « De l'intérêt des approches contrastives », Le français dans le Monde, Recherches et applications, janvier 2000.
- Castellotti V., « Vers une didactique du plurilinguisme », Questions d'épistémologie en didactique du français, langue maternelle, seconde, étrangère, Poitiers, 20-22 janvier 2000, http://www.univ-poitiers.fr/colloques/epistemologie/documents/txt_prepa/3_1_castellotti.doc
- Charney C., Actions et pratiques discursives : négocier en communication exolingue, Montpellier, Publication de l'Université de Montpellier III.
- Cleveland H., Mangone, G.J., Adams T.C., The Overseas Americans, New York, 1960.
- Dabene L. ET Degache C. (eds), «Comprendre les langues voisines», Études de Linguistique appliquée n° 104, octobre-décembre 1996.
- Le ny J.-F., Le Conditionnement et l'apprentissage, Paris, 6^e éd. 1980.
- Masperi M., « Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la

compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants », Études de linguistique appliquée n°104, 1996, 491-499.

• Paganini G., «Entre le très proche et le pas assez loin». regards d'élèves -ingénieurs sur l'Italien, Études de Linguistique Appliquée n°106, avril-juin 1997, 209-222.

• Poirier L., « Rôle accordé aux interactions entre pairs dans l'enseignement des mathématiques – une illustration en classe d'accueil », Éducation et francophonie, vol. XXV n°1, 1997. <http://www.acef.ca/revue/XXVI/articles/rxxv1-06.html>.

• Ploquin Françoise, « L'intercompréhension, une innovation redoutée », Le français dans le Monde, numéro spécial, janvier 1997, 46-52.

• Valli, A., Présentation du projet Eurom 4 d'enseignement simultané de quatre langues romanes. Numéro spécial de la revue Europe plurilingue, Université de Paris 8 Saint Denis, 1986.

• Valli, A., Note sur l'élaboration d'une petite grammaire contrastive de quatre langues romanes: portugais, espagnol, italien et français. Contragram, Quaterly Newsletter of the Contrastive Grammar Research Group of the University of Gent, 1997.

• Vogel k., L'interlangue, la langue de l'apprenant, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1995.

• Vygotsky, L.S., Pensée et langage, traduction française de Françoise Sève, Paris, Messorid/Éditions sociales, 416 pages, 1985.

• Winnykamen F. , Apprendre en imitant ? , P.U.F., 1990.

Conventions de transcription

Les interventions sont numérotées, A désigne un interlocuteur alloglotte, N un locuteur natif

(1) ton amusé

(2) ton d'insistance

? intonation montante

. intonation descendante

/, //, /// marque des pauses, 3 secondes, 5 secondes, plus de 5 secondes.

: allongement de la voyelle précédente

°ton faible de la voix

MAIS lettres majuscules : ton de la voix élevé

* * astérisque entourant un mot d'origine étrangère traduit en notes.

xxx énoncé non compris

{gestes} certains éléments contextuels sont décrits entre parenthèses.

Certaines parties de termes ou leur totalité sont proposées entre crochets car ils font référence à une transcription phonétique.

... rupture dans l'énonciation, souvent la parole a été coupée par l'autre interlocuteur.

[...]Une partie de l'intervention a été supprimée.

Annexe : Explication culinaire entre des intervenants français (N) et espagnol (A)

1A¹³ - le typique* cocidor¹⁴* madrilègne bon je commence je vous donne les 'engrédients / ça fait deux cents grammes dé viande dé bœuf ? cent grammes dé: viande hachée/ dé la POULE / à volonté . / cinquante grammes {sourire} dé tocino¹⁵ ça cé dit/ jé crois/ça cé dit//euh/

2N¹⁶ - du lard

3A - du lard ?/ euh frais ou salé/ cinquante grammes dé* CHORIZO*¹⁷?ça por contre je sais pas comment ça cé traduit je sais pas si ' en a dé tradución /euh /cinquante grammes dé *MORCILLA*¹⁸ ? / euh / je crois qué sais du boudin ? un:: os dé jambon ? :: / et cinquante grammes dé °* garbanzos*¹⁹ ça cé dit des pois chiches / euh des pois chiches/ deux pommes dé terre moyenna²⁰ / une:: * zanahoria*²¹ /une carotte / dé chou ? /un oignon/ dé céleri/ dé persil / un' œuf/ una cuillère du pain non/ euh /c'est du pain* rayado*²² ça cé dit dé la cépalure/ du sel ? / y 2 litres d'EAU ?Il BON ça c'est les' engrédients /// et maintenant / main /euh ///bon la façon dé bon / por le faire /bon / c'est primèremment²³ /euh /on met euh /on met / dans le- on euh /les -les pois chiches on les met dans l'eau ?? i(ls) doit rester au moins deux'heures//

4N - deux heures

5A - douze

6N - douze

7A - douze ? / dans dé l'eau euh qui soit pas trop dure /parce qué y en a beaucoup dé calcaire// bon y sino si c'est l'eau elle est trop dure il faut *añadir*²⁴ un peu dé bicarbonate . de soude je crois ?*y* *o* une petite cuillère du sel / bon/ *en* une casserole euh /on met et l'eau / ou on met l'eau on met la poula/ lé -l'os dé jambon/ la carotte et l'oignon le céleri euh / le lard et un petit peu du sel// euh /* hasta xxx el hervor*²⁵ / dé on lé laisse ? cuire ? juste à qué²⁶:: à qué ça commence à bouillir wala / après on' incorporant, on incorpore, les pois chiches / on les - on les mmh on lé ferme la cocota *y* on lé laisse mijoter: euh: à feu doux euh une heure, bon

8A - /// après et:: :* cuando *²⁷ euh quand la viande et i(l) commensa à être mmh comme on dit euh qué ça cé détache dé-dé l'os qui commence à etre: moelleuse on dit no no /// mmh

9N - tendre

10A - tendre wala / et:: on-on -on rajoute les pommes dé terre ?/ les:: °*morcilla* c'est les boudins ? et lé *chorizo *? ///* y * après euh avec) la viande cuand il 'est cuite euh:: on la sépare *y * on la / on le misse²⁸ c'est pour faire on dit les *albondigas *²⁹

11N - des boulettes

12A - des boulettes wala des boulettes dé viande pour faire les* albondigas* // *en un * *en* un plat: *en * un plat: creux / on met la-la viande hachée* y* on rajoute la ::lesles :la les jaunes de l'œuf ? /un peu du sel et de euh:: comment (ça) dé la cépalure wala /

13N - c'est quoi de la cépalure ?

14A - c'est lé *el pan* on dit* lé pan rayado* en espagnol c'est la sapelure

15N - chapelure

16A - y:: on peut aussi mettre un peu dé:: une mmh euh mmh un petit bout du pain / qué tu lé fait tremper dans du lait pour du pain mouillé comme ça je sais pas comme ça cé dit hh bon / euh après on rajoute dé:: dé l'ail y lé persil bien ? bien hachés /on forme ave(c) tout ça une especie dé: dé bouletteson dit des *albondigas* wala ll *y* après cé tu lé laisse cuire * hasta qué* tous les componants³⁰ i(ls) sont:: i(ls) sont:: mou c'est -c'est *blando*³¹ on dit c'est-c'est mou: non / euh en attendant ?*en*une autre casserole tu mets à cuire le-lé chou ? ave(c) un peu d'eau ?* y* un petit peu du sel /ave(c) le jus ll euh :tu ave(c) le jus de tout ça tu pré-tu prépares c'est /una soupe on dit ça on le mange à part ? / ave(c) le jus après tu mets dé:: dans la soupe tu peux mettre o dé riz o:: o dé: dé fideos³² ça cé dit dé: / c'est des petits pâtes euh //

17N - de la vermicelle

18A - dé la varmicella :, wala /* y * après * en* une *en *une *o*fuente *³³ * en* une:: un grand plat dans un grand plat ? à part tu -tu- mets tes-tes légumes ? ave(c) la viande / y tu le complemente³⁴ euh ça ce dit (se complemen) *se complementa * avec une sauce tomate ave(c)

19N - on ajoute

20A - on rajoute oui dans une grand / mmh /plat

21N - tu mélanges ou tu ajoutes

22A - non tu le mets tu-tu le tu-le rajoutes voilà / tu mets une: sauce de tomate ave(c)) des piments ? des piments. que tu le fait revenir /bon et quand

23N - (xxx)

24A - voilà tu le manges à part /la soupe tu la manges dé une: à part et après la viande un peu dé viande avec les pois chiches et-et tout les légumes tu les manges à part / c'est comme ici bé tu fais: je sais pas lé :lé-lé mmh comment ça s'appelle ça /qué tu mets aussi la viande: //

25N - le pot au feu

26A - le pot au feu ouais ça résemble à:: un peu à ça

Notes :

¹ Il convient cependant de déterminer quels sont les critères linguistiques mais aussi socioculturels qui permettent d'établir la proximité ou la distance entre les langues.

² <http://www.hexo.fr/aep/focal/robert.html>

³ <http://www.unilat.org/dtil/terminometro/b41/fr/eurom4.htm>

⁴ <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/lingua/comp/97-22.html> ; on pourra consulter la bibliographie des participants à ce projet à <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/publication.htm> qui présente

⁵ JB : journal de bord ; les extraits proposés ont été écrits par des individus différents ayant suivi un cours d'initiation d'espagnol, ils ont été rédigés par des étudiants de la licence mention français langue étrangère de l'Université Paul-Valéry – Montpellier III.

⁶ corpus accessible en ligne sur <http://www.chantalcharnet.com>

⁷Berard Evelyne, Canier Yves, Lavenne Christian, Tempo 1, Paris, Didier-Hatier, 2000

⁸ « Lorsque les élèves travaillent entre eux, par groupe de deux ou de quatre, il faut essayer de les encourager dès le début de l'apprentissage à communiquer en français. Cependant, il ne faut ni bannir ni interdire leur langue maternelle lorsqu'elle facilite la compréhension » (Livre pédagogique, 1999: 89)

⁹ L'enregistrement et la transcription ont été effectués par Marie-Angelina Martinez en 1999.

¹⁰ quand

¹¹ boulettes

¹² ajouter

¹³ A : Alloglotte : intervenante d'origine espagnole d'une quarantaine d'années vivant depuis 19 ans en France ; elle a appris le français par contexte avec ses voisins et la télévision. En famille, elle utilise l'espagnol.

¹⁴ Pot-au-feu

¹⁵ lard

¹⁶ N : Native française d'une vingtaine d'années mais de double nationalité française et espagnole ; A est sa cousine.

¹⁷ saucisson au piment

¹⁸ boudin

¹⁹ pois chiches

²⁰ moyenne

²¹ carotte

²² chapelure

²³ premièrement

²⁴ ajouter

²⁵ jusqu'à ébullition

²⁶ jusqu'à ce que

²⁷ quand

²⁸ mixer

²⁹ boulettes

³⁰ composants

³¹ mou

³² vermicelles

³³ plat

³⁴ ajouter