neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 44/1

Enseignement/apprentissage des sous-systèmes des langues romanes

Nauczanie/uczenie się podsystemów języków romańskich

Coordonné par

Mieczysław Gajos

Poznań – Łódź 2015

Redakcja

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
MAŁGORZATA BIELICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

ANNA CIEŚLICKA (Texas A&M International University)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
ANNA JAROSZEWSKA (Uniwersytet Warszawski)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
BONNY NORTON (University of British Columbia)
MIROSŁAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
FREIDERIKOS VALETOPOULOS (Université de Poitiers – FoReLL, EA 3816)
STEVE WALSH (Newcastle University)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St. Denis)
HALINA WIDŁA (Uniwersytet Śląski, Katowice)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
IWONA JANOWSKA (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

PIOTR BAJAK – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SOMMAIRE

INTRODUCTION: Mieczysław Gajos 5

ARTICLES

1. Jerzy Szałek – *Principales problemas metodológicos en la enseñanza del subsistema fonético-fonológico español en el ámbito de los estudios universitarios polacos* 9
2. Mieczysław Gajos – *Les étudiants polonophones face aux voyelles nasales françaises* 21
3. Marzena Blachowska, Séverine Pacholczyk – *Le b-learning comme une modalité d'apprentissage complémentaire dans l'atelier de créativité* 39
4. Beata Katarzyna Szpingier – *La prassi didattica dell'italiano per scopi speciali nell'ambito universitario polacco sull'esempio della varietà medica* 51
5. Lidia Lebas-Frączak – *«Peut-être qu'un jour on va comprendre ou peut-être qu'un jour on comprendra…» …la différence fonctionnelle entre les deux formes du futur en français* 61
6. Katarzyna Karpińska-Szaj, Bernadeta Wojciechowska – *La performance morphosyntaxique dans les tâches de reformulation écrite. Cas d'étudiants débutants en FLE* 73
7. Urszula Paprocka-Piotrowska – *Parataxe et hypotaxe dans l'acquisition du FLE par des apprenants polonophones. Approche longitudinale* 91
8. Teresa Tomaszkiewicz – *La compétence linguistique vs d'autres compétences requises dans la formation professionnelle des traducteurs sur l'exemple polonais* 113

SOMMAIRE EN ANGLAIS 129

INTRODUCTION

Dans le système général de la langue, entrent en jeu
des sous-systèmes particuliers correspondant à différents niveaux
d'organisation du langage et à divers types d'articulation.
C'est ainsi qu'on parlera de système ou de structures phonologiques,
de structures syntaxiques et même des structures lexicales.
Toutefois la langue ne peut fonctionner qu'avec la totalité de ses rouages.
Francis DEBYSER

Dans le NEOFILOLOG 43/2, nous avons inauguré un débat sur les sous-systèmes de langue en pratique glottodidactique. Les spécialistes en linguistique et en didactique des langues vivantes étrangères ont présenté leurs recherches concernant l'acquisition des différents sous-systèmes linguistiques par les apprenants polonophones.

En poursuivant cette thématique, nous avons décidé de donner la parole aux chercheurs et professeurs de langues romanes afin d'examiner de plus près quelques aspects choisis liés au processus d'enseignement/apprentissage des langues romanes dans le cadre scolaire polonais. L'accent a été mis sur la formation et le développement d'une compétence linguistique à des niveaux d'enseignement et d'apprentissage différents. Nous avons tenu à présenter les changements que l'on peut observer à l'intérieur des sous-systèmes des langues romanes dus à l'évolution des langues elles-mêmes et à leur adaptation à de nouveaux modes de communication, en particulier médias et internet. Nous avons également proposé aux auteurs des articles d'analyser l'impact de ces changements sur le choix des contenus d'enseignement/apprentissage en classes de langues romanes enseignées en tant que langues étrangères. Nous avons demandé aux auteurs de bien vouloir se pencher sur les difficultés des apprenants polonophones liées à l'acquisition des sous-systèmes des langues romanes. Et tout cela pour voir quelles sont les

possibilités pour rendre plus efficace le processus d'acquisition d'une compétence linguistique en langues romanes par les polonophones.

Les représentants de trois langues romanes, à savoir - le français, l'espagnol et l'italien - ont répondu à notre appel et nous ont adressé les résultats de leurs travaux de recherche. Nous avons sélectionné huit articles: six en français, un en espagnol et un en italien, que nous soumettons aux lecteurs de ce numéro de NEOFILOLOG, tout en espérant que leur lecture apportera des informations utiles tant sur le plan linguistique que sur le plan didactique.

Deux articles consacrés au sous-système phonique ouvrent le présent volume de NEOFILOLOG. Les deux traitent le sujet de l'acquisition d'une compétence de reconnaissance des sons en langues étrangères et de leur articulation correcte. Les deux se situent au niveau de l'enseignement/apprentissage de l'orthoépie à des étudiants qui commencent leurs études supérieures à l'université et qui poursuivent les cours de phonétique corrective.

L'article de Jerzy Szałek analyse plusieurs phénomènes phonético-phonologiques de l'espagnol contemporain, tout en mettant l'accent sur les difficultés des étudiants polonophones liées à la perception et la reconnaissance des phonèmes de la langue espagnole. L'article contient également une approche synthético-analytique des manuels de phonétique conçus pour les étrangers qui apprennent l'espagnol en situation scolaire.

Mieczysław Gajos focalise sa recherche sur l'analyse des voyelles nasales en français contemporain en proposant une étude comparative des nasales françaises et polonaises dans une perspective linguistique et didactique. Il soulève un certain nombre de problèmes rencontrés par les étudiants en filière FLE concernant la discrimination auditive et la prononciation correcte des sons nasals français.

La réflexion sur les sous-systèmes des langues romanes passe par la suite vers le sous-système lexical. Marzena Blachowska et Séverine Pacholczyk présentent un compte-rendu de leur recherche réalisée dans le cadre de la formation linguistique universitaire ayant pour objectif d'évaluer l'efficacité du b-learning dans l'acquisition et le développement de la compétence lexicale par les étudiants de philologie romane de l'Université de Poznań.

Le sous-système lexical de l'italien contemporain fait l'objet d'une étude de Beata Szpingier, qui se penche dans son article sur l'italien de spécialité en analysant de plus près la terminologie médicale du point de vue linguistique et didactique. Ses réflexions pédagogiques s'appliquent à l'enseignement/apprentissage de l'italien dans le contexte de la formation universitaire.

Quant à la morphologie et la syntaxe, trois articles ont été retenus pour ce numéro de NEOFILOLOG. Le premier, celui de Lidia Lebas-Frączak, examine l'emploi des temps du futur en français contemporain. L'Auteur propose une

approche contrastive innovante du futur proche et du futur simple dont l'usage par les apprenants polonophones en situation de communication rencontre de nombreuses difficultés. La lecture de cet article permet de mieux saisir et comprendre la différence fonctionnelle de ces deux temps du futur en français moderne.

La performance morphosyntaxique dans les tâches de reformulation écrite fait l'objet d'une étude dans l'article proposé par Katarzyna Karpińska-Szaj et Bernadeta Wojciechowska. Les Auteurs s'interrogent à propos de la possibilité de l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire du français dans une perspective discursive, tout en mettant l'accent sur l'autonomie de l'apprenant dans la construction de sa compétence morphosyntaxique en langue étrangère.

Dans le troisième article consacré au sous-système morphosyntaxique, Urszula Paprocka-Piotrowska présente la façon dont se développe la structure syntaxique de la phrase à travers un cycle de l'acquisition: apprentissage du FLE dans le milieu institutionnel, dans un programme scolaire de 4 ans. L'analyse des données linguistiques (textes narratifs oraux) montre clairement la complexification de la structure phrastique dans les stades successifs de l'acquisition. L'étude présentée confirme ainsi l'hypothèse forte que la complexification syntaxique est un bon indicateur du développement de l'interlangue des apprenants.

Il est tout à fait évident qu'un bon traducteur doit entre autres choses maîtriser parfaitement bien tous les sous-systèmes des langues source et cible. La formation professionnelle des traducteurs doit donc en tenir compte. Teresa Tomaszkiewicz analyse dans son article plusieurs aspects de la formation des traducteurs professionnels en Pologne dans le cadre du projet *Master européen en traduction* (EMT). L'Auteur décrit d'une façon très détaillée toutes les compétences qu'un traducteur de qualité doit acquérir au cours de sa formation professionnelle. Parmi ces compétences, il y a bien évidemment celle qui met l'accent sur la maîtrise parfaite de tous les sous-systèmes linguistiques.

Je remercie tous les Auteurs d'avoir contribué à la création de ce volume de NEOFILOLOG et ont accepté de partager leurs expériences avec les lecteurs de notre revue. Je souhaite à tous ceux qui vont lire ou liront les articles réunis dans ce numéro une bonne réception de tous les textes, tout en étant persuadé qu'ils peuvent constituer un bon point de départ pour des réflexions personnelles et des études plus approfondies.

Je tiens également à exprimer mes remerciements à tous les rapporteurs qui ont eu la gentillesse de lire très attentivement tous les textes et de partager leurs opinions et remarques avec les Auteurs réunis dans le présent numéro de NEOFILOLOG autour des sous-systèmes des langues romanes.

Mieczysław Gajos

Jerzy Szałek
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
jerzysz@amu.edu.pl

PRINCIPALES PROBLEMAS METODOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DEL SUBSISTEMA FONÉTICO-FONOLÓGICO ESPAÑOL EN EL ÁMBITO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS POLACOS

Basic metodological problems in teaching phonetic and phological subsystem of Spanish at the tertiary level of education in Poland

The problems concerning teaching methodology in the domain of phonetics and phonology of Spanish have not as yet been properly addressed within the considerably young Polish studies of the Spanish language. The author of the present article, based on his own research and teaching experience, suggests a number of solutions and practical remarks related to teaching methodology of contemporary Spanish phonetics and phonology within Spanish language and literature studies in Poland. The so-called ”comprehensive approach” has been verified for compliance with the most recent achievements of modern Spanish phonetic and phonological studies.

Keywords: phonetics and phonology of Spanish, methodology, teaching phonetics , comprehensive approach

Słowa kluczowe: fonetyka i fonologia języka hiszpańskiego, metodologia, fonetyka dydaktyczna, podejście kompleksowe

1. Algunas cuestiones previas

De entrada vale la pena hacer una curiosa observación sobre una especie de paradoja que contiene diferentes opiniones de autores sobre la atención que

se debería prestar al tratamiento de la pronunciación o enseñanza de la fonética y la fonología españolas a la hora de dar clases de español a diferentes etapas de aprendizaje de esta lengua. Véanse al respecto algunas opiniones expresadas p. ej. en Llorente Pinto (2013: 219-250) sobre la importancia de la enseñanza de la pronunciación. «La falta de atención – comenta esta autora – que han mostrado los profesionales de la enseñanza de idiomas hacia la corrección fonética en las últimas décadas contrasta con el interés que suscita este nivel lingüístico en los aprendices. Los estudiantes de idiomas conceden, generalmente, gran importancia al dominio de la pronunciación de la lengua meta» (Llorente Pinto, 2013: 249).

Parecen irreconciliables – y no solo para nosotros - algunas opiniones pseudo-profesionales que se diría enfrentadas entre sí. De un lado debemos inculcar en nuestros futuros filólogos todos los saberes que contienen los modernos programas de estudios, los comunicativos, los interculturales, etc. De otro, se hace caso omiso en el nivel fónico. Teniendo en cuenta una supuesta facilidad de la pronunciación española en comparación con las demás lenguas románicas, cosa bastante controvertida, se suele hacer dejación de su adecuada corrección.

Lo polémico en el tratamiento de la pronunciación de la lengua española ha surgido como consecuencia de varios factores tanto lingüísticos como extralingüísticos que venían apareciendo a medida que se introducía el español como lengua extranjera en los programas escolares de nuestros estudios. Sobre estos condicionamientos vamos a hablar en esta ocasión, tratando de formular en el hispanismo polaco una propuesta de criterios para llevar a cabo una didáctica fonética del español destinada a los profesores polacos de esta lengua (Szałek, 2014a: 243-249). En esta aportación nos limitaremos tan solo al nivel de estudios universitarios, porque tenemos en este campo una experiencia de muchos años de trabajo como fonetista. Al mismo tiempo, nuestro primordial objetivo será señalar algunos problemas típicamente metodológicos, con el fin de ofrecer a los profesores de español polacos algunas pistas y pautas a la hora de impartir clases de fonética o diseñar materiales de diversa índole, imprescindibles en la enseñanza de la pronunciación de la lengua española[1].

2. Hacia un curso específico de fonética española para los estudiantes polacos

En primer lugar, hay que constatar que los primeros pasos de fonética didáctica del español no fueron fáciles, pues al principio los estudiantes de filología

[1] Nuestro artículo no se limita tan solo a las advertencias típicamente didácticas, sino sobre todo a los problemas metodológicos más amplios, ligados con el funcionamiento del subsistema fonético-fonológico español.

española en Polonia no disponían de materiales didácticos apropiados y/o grabaciones adecuadas que podían satisfacer las exigencias de estudios universitarios. La situación ha cambiado considerablemente a partir del año 1992, cuando apareció el primer manual de fonética titulado *Fonetyka hiszpańska,* cuyo autor es Nowikow (editado por la editorial PWN), acompañado de una casete con grabaciones de ejercicios fonéticos interpretados por dos hablantes nativos españoles. Nueve años después, es decir, en 2001, la editorial científica de la Universidad A. Mickiewicz en Poznań editó un método nuevo en español, también a cargo de Nowikow, pero con características un poco diferentes, titulado: *Introducción a la fonología y la fonética españolas*. Los dos autores, Nowikow y Szałek, lo diseñaron sobre todo, pensando en el estudiante universitario polaco de estudios filológicos. Los objetivos fueron, sin embargo, más amplios que en el caso del manual escrito en polaco, pues los autores del manual consideraron oportuno profundizar en una serie de temas nuevos, sobre todo fonológicos, que parecían adecuados e indispensables para los futuros licenciados en filología española.

Una de las ventajas de estas dos propuestas metodológicas ha sido no solo el hecho de adaptar las materias fonéticas al nivel didáctico de aprendices, sino también confrontarlas con el subsistema fonético-fonológico de su lengua vernácula, es decir, la polaca. La introducción de una gradación de dificultades que tienen los hablantes polacos a la hora de asimilar algunos de los sonidos españoles, así como la de una metodología contrastiva, han permitido enfocar esta propuesta didáctica también hacia los estudiantes con diversos problemas de tipo foniátrico, o sencillamente menos capacitados para aprender lenguas extranjeras. Además, este enfoque metodológico ha tomado en consideración las principales diferencias que existen entre la pronunciación peninsular estándar y la de modalidades diatópicas de Hispanoamérica, o dicho de otra manera, las demás variantes hispánicas. Por otra parte, se introdujo en los dos manuales lo que se suele llamar en la bibliografía lingüística especialidades fonéticas típicamente españolas[2]. Se han tomado

[2] La variación o cambio fonético del español actual toca en algún grado tanto al sistema vocálico como consonántico, así como a la prosodia de todas las zonas dialectales que abarcan diferentes modalidades peninsulares y/o hispanoamericanas. Por otra parte, hay fenómenos fonéticos ligados directamente con lo específico del subsistema fonético-fonológico español que se deben a los procesos diacrónicos de desarrollo, variación y cambio de esta lengua a lo largo de su historia. Consulténse p. ej. (Aguilar, Machuca, 1995: 71-86). Uno de los casos más significativos puede ser p. ej. el fenómeno de la aproximación de algunas consonantes obstruyentes sonoras del castellano moderno (Martínez Celdrán, Fernández Planas 2007, 53-58; Martínez Celdrán 2013, 262-268, Szałek 2008, 267-274).

en cuenta las nuevas tendencias fónicas que venían apareciendo a lo largo de las últimas décadas en la pronunciación del español en sus diversas variantes, así como algunos fenómenos de variación dialectal, cuyo conocimiento podía resultar muy útil para los que deseaban hablar correctamente en español y entender sus diversas modalidades[3]. Asimismo, se han valorado las dificultades para la adquisición de una pronunciación estándar del español por los estudiantes universitarios[4], tanto más que el aprendizaje de los principios fonéticos del español se suele apoyar en Europa en la variante estándar, siguiendo las metodologías basadas en la escuela del célebre padre de la fonética española, Tomás Navarro Tomás (1918). Desde la aparición de las primeras ediciones de estos manuales han pasado ya algunos años que influyeron bastante en las metodologías de la enseñanza de la fonética española. Se editaron nuevas ediciones audio-visuales, cada vez más sofisticadas, simulaciones de movimientos articulatorios españoles basadas en programas informáticos[5], grabaciones de vídeo, etc. Ahora bien, aunque no se puede negar que todos ellos siguen facilitando la obtención de la competencia fónica de nuestros alumnos, sin embargo, no hay que olvidar tampoco el papel decisivo que tiene que desempeñar en el aula el profesor de fonética con sus conocimientos prácticos y teóricos.

En nuestro caso, un curso específico de fonética española bien pensado y elaborado resulta determinante no sólo para introducir en la pronunciación de esta lengua a los que ingresan en la universidad, sino también para que puedan alcanzar, lo más pronto posible, un cierto confort de fluidez fónica que es indispensable para desenvolverse con éxito y soltura, sin trabas, durante todo el curso, dominando a la vez todas las demás destrezas del idioma. Nosotros somos partidiarios y defensores de una metodología compleja en la enseñanza de la pronunciación a este nivel alto de estudios de idioma, es decir, la mixta, combinatoria.

[3] Fíjense p. ej. en la tendencia yeísta en español moderno que actualmente se ha convertido en una pronunciación estándar tanto en la Península Ibérica como en Hispanoamérica. Desde hace tiempo, en nuestras clases de fonética española hemos dejado ya de enseñar la pronunciación de la palatal lateral /ʎ/. La pronunciación de la fricativa palatal sonora /ʃ/ tiene hoy en el mundo hispánico carácter mayoritario.

[4] Véanse al respecto toda la serie de publicaciones donde se analizan con más detalle las especialidades fónicas más características de la lengua española actual, así como los modos de afrontarlas por los estudiantes polacos, Szałek (2000: 105-112, 2008: 267-274, 2012: 219-226, 2014a: 243-249 y 2014b: 21-28).

[5] Cf. a modo de ejemplo las animaciones articulatorias de algunos centros de enseñanza del español en EE. UU. (Universidad de Iowa: http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/spanish.html DW 21.03.2015).

3. Propuestas de otras metodologías

En este lugar, valdría la pena mencionar algunas propuestas de otras metodologías fonéticas que encontramos en la actual bibliografía didáctica española. A modo de ejemplo, pueden ser de mucha utilidad algunas pistas y análisis formulados, no hace mucho tiempo, por una de las más prestigiosas especialistas españolas en materia de fonética didáctica, Gil Fernández (2007). Su valioso y exhaustivo trabajo sobre la enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras puede ofrecer muchas soluciones al profesor universitario polaco a la hora de preparar sus propias estrategias para las clases de fonética, aunque va dirigido a diferentes niveles de estudio, incluidos los de E.L.E. Vamos a mencionar en esta ocasión tan solo algún detalle de su larga e interesante exposición. Después de haber escrito algunos métodos clásicos, más o menos independientes, como el articulatorio, los audiolingüísticos, el comunicativo y el de nuevas tecnologías, la autora trata de dar un resumen de las ventajas e inconvenientes de algunos recursos o procedimientos para enseñar la pronunciación española, p. ej. descripciones articulatorias, empleo de la transcripción fonética, empleo de recursos audio-visuales, práctica de las oposiciones fonológicas, enseñanza comunicativa, etc. (Gil Fernández, 207: 126-152).

En este trabajo, sin embargo, trataremos de poner de manifiesto algunas de las pautas que hemos podido proponer y verificar nosotros mismos impartiendo durante muchos años clases de fonética y fonología españolas a nivel de estudios universitarios polacos. Destacaremos lo que nos parece específico e importante en la enseñanza de la fonética española en este grado de estudio, así como trataremos de dar, en la medida de lo posible, algunos consejos prácticos que pueden ser de utilidad en la clase de fonética específica. No dejaremos tampoco de apoyarnos en la manera de confeccionar los métodos (manuales) señalados anteriormente.

4. El enfoque complejo o combinatorio en fonética universitaria

No cabe duda de que a nivel de estudios universitarios debemos compaginar los conocimientos prácticos con los teóricos. Un diplomado o licenciado en filología española debe conocer lo suficientemente bien los fundamentos teóricos y prácticos tanto de fonética, materia lingüística externa, como de fonología, disciplina lingüística interna. Hay que mencionar que los programas de estudios de filología española en nuestro país abarcan diversas materias, entre las cuales hay muchas horas de español práctico como lengua extranjera, impartidas por diferentes hablantes nativos que, no obstante, no pronuncian el idioma español de la misma manera, lo que quiere decir, que, a menudo,

provienen de distintos países de habla española. Por supuesto, esa circunstancia no nos ayuda, ni mucho menos, para llevar a cabo un curso de fonética universal y equilibrada. Además, el curso dura en los estudios polacos tan sólo un semestre, lo que se traduce en dos horas lectivas de fonética a la semana. No cabe duda de que en las clases de español práctico E.L.E. hay que seguir una metodología algo modificada que podrá comprobar y aprovechar las destrezas y los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el curso específico de fonética. Frente a la diversidad y complejidad de modos de hablar en español actual optamos por la pronunciación de la variante estándar, con algunas excepciones que se deben a algunas tendencias actuales en la pronunciación panhispánica, considerando, que la variante castellana está presente en casi todas las modalidades cultas de los países hispanoamericanos, que, como es sabido, tienden hoy hacia las normas fónicas propias de sus capitales. Desde luego, siguiendo las recomendaciones académicas, no podemos perder también de vista la antes señalada variación fónica panhispánica, así como algunas tendencias actuales en los modos de hablar en español, pues todas juntas constituyen una base común para el entendimiento de todos los hispanohablantes, que actualmente alcanzan en el mundo casi quinientos millones de personas (RAE, AALE, 2011)[6].

El enfoque complejo o combinatorio en fonética universitaria supone el aprovechamiento de los últimos éxitos en todas las ramas fonéticas y/o metodologías fonológicas modernas (Penas Ibáñez, 2013). Creemos que vale la pena incluir en nuestros procedimientos metodológicos elementos de fonética acústica y experimental, utilizando en clase oscilogramas, espectros, sonogramas y demás gráficos que parecen indispensables si deseamos resolver satisfactoriamente muchas dudas que conlleva la enseñanza de la articulación de un idioma. Estas incertidumbres surgen cuando comparamos algunos sonidos polacos con sus equivalentes españoles, que son aparentemente idénticos con los polacos, p.ej. los alófonos aproximantes españoles [β], [δ], [γ] con los alófonos oclusivos polacos [b], [d], [g]. El problema en fonética no es, sin embargo, en muchos casos, articulatorio, sino más bien perceptivo, es decir auditivo. Por eso, hay que dedicar especial atención a los patrones entonativos de la lengua española que difieren considerablemente de sus respectivos modelos polacos. Desde 2011, disponemos de algunos programas informáticos fonético-interactivos que contienen muestras de las entonaciones de todo el ámbito hispánico. *Las voces del español*, en forma de anejo a la *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología* (RAE, AALE,

[6] Sin embargo, vale la pena comentar también que en nuestro trabajo no despreciamos a ninguna de las prestigiosas modalidades fonéticas españolas en Hispanoamérica.

2011) ofrecen al profesor de fonética una herramienta de primera índole. Este DVD, elaborado en colaboración con las veintidós academias de la lengua española, permite comparar los sonidos y escuchar melodías de hablas españolas tal como se oyen hoy en día en todas las zonas hispánicas.

5. La disposición articulatoria del español: precisiones y/o consejos prácticos

Las precisiones articulatorias pueden ser también muy útiles en fonética universitaria, porque permiten resolver algunas vacilaciones si una persona tiene p.ej. problemas auditivos y desea, a pesar de los pesares, llegar a pronunciar como un nativo. Un buen ejemplo lo tenemos con la africada palatal sorda española /c/ y las africadas polacas: palatal sorda mediolingual /t̠ɕ/ y la alveolar predorsal sorda /t̻ʃ/ (Nowikow, Szałek, 2001: 55-56). En este sentido, son asimismo de mucha utilidad las imágenes articulatorias que se obtienen hoy mediante resonancia magnética. Por ejemplo, las fricativas españolas se realizan hasta en seis lugares de articulación, es decir, labiodental, dental, interdental, alveolar, palatal y velar. Gracias a estos modelos visuales podemos señalar con precisión donde se produce la constricción al pronunciar cada una de estas consonantes. Es obvio que las descripciones articulatorias no pueden ser exclusivas a la hora de enseñar fonética, pues, como señala la autora antes citada (Gil Fernádez, 2007: 142-143), no toman en cuenta el factor auditivo y la prosodia. Los efectos de la coarticulación de los sonidos que se revelan en forma de asimilaciones en la cadena hablada tampoco se explican a través de esquemas articulatorios. Sea lo que sea, son imprescindibles desde el punto de vista teórico-práctico y en este nivel de estudio que comentamos, no se puede renunciar a ellos. En cuanto al empleo de la transcripción fonética (que es distinta de la fonológica) como modo de aprender bien la fonética, hay que hacer en este lugar unas cuantas advertencias, más prácticas que teóricas. En el caso del español, teniendo en cuenta un cierto acercamiento fónico-gráfico de esta lengua con el polaco, lo recomendable sería optar por un sistema lo menos complicado y desarrollado. En la mayoría de los casos adoptamos un sistema semiestrecho[7], que no toma en cuenta el grado de abertura y cierre de las vocales, y siendo el más extendido, contiene todos los alófonos que son imprescindibles en el aprendizaje de la pronunciación española. Es evidente que el alfabeto fonético no tiene que ser para los estudiantes un arte por el arte, lo utilizamos solamente para indicar principales diferencias entre las grafías y los fonos. Hay que ser consciente de que el manejo de estos signos abstractos tiene, especialmente en el

[7] Los detalles sobre sistemas de transcripción y simbologías fonéticas recomendables se pueden consultar en (Nowikow, Szałek, 2001: 23-26).

caso del alumno polaco, función auxiliar (adicional). La práctica fonética en el aula demuestra que el conocimiento y uso de signos fonéticos no puede sustituir la difícil tarea de búsqueda por parte de nuestros alumnos de una nueva base de articulación, la de la L2. Dicho en otros términos, no sugerimos al profesor de fonética española concentrarse a toda costa en el uso del alfabeto fonético, sino en lo auditivo. En nuestra opinión, los docentes de fonética deben, en primer lugar, tratar de familiarizar a los discentes con los auténticos sonidos y curvas melódicas del idioma meta, aprovechando todos los recursos que están a su disposición. La calidad de las grabaciones que se utilizan en el aula tiene que ser una prioridad. Aconsejamos evitar muestras fonéticas que contienen los vicios fónicos de lectores que se deben a la interferencia de sus variedades diatópicas, por ejemplo, a la influencia catalana en el castellano. Los catalanes suelen abrir las vocales tónicas y neutralizar las átonas o sonorizar la consonante /s/ en posiciones intervocálicas. La consonante aproximante dental sonora [δ] en posición absoluta de fin de palabra suele ser pronunciada por los hablantes catalanes del español con bastante tensión, como la dental sorda [t][8].

Antes de empezar la clase de fonética española sería preciso darse cuenta del hecho de que el español es una lengua de tendencia central anterior, lo que quiere decir que en esta lengua se habla más por delante que por detrás, ensanchando un poco la boca en las comisuras de los labios. En comparación con el polaco, la disposición articulatoria de la lengua española se caracteriza por un grado de tensión muscular relativamente más alto, lo que se transmite en los movimientos articulatorios más precisos tanto del ápice lingual como del postdorso de la lengua. Aunque la duración de las vocales castellanas no cambia y todas son cortas, deben ser pronunciadas como tensas. En comparación con otras lenguas románicas, el español no reduce las vocales inacentuadas[9]. Por fines didácticos, no tomamos en cuenta los supuestos alófonos vocálicos españoles que según el grado de abertura distinguió, hace tiempo, NavarroTomás (1918 [1977]). Este autor, como se sabe, clasificaba variantes abiertas y cerradas en las vocales altas y medias y las anteriores en la vocal baja central /a/. Los estudios más recientes, ante todo, de fonética experimental (p.ej. los de electropalatografía) no han confirmado tal distinción contextual[10].

[8] Por supuesto, hay más interferencias catalanes en el español, no obstante, los hablantes catalanes que conocen bien ambas lenguas suelen, por lo general, evitar tales desajustes fónicos (cf. p. ej. García Mouton, 1996).

[9] Sobre la base de articulación española se puede consultar un extenso capítulo en (Gil Fernández, 2007: 185-259).

[10] Véanse al respecto, Martínez Celdrán y Fernández Planas, (2007), Fernández Planas, (2013).

Para resumir lo que hemos dicho sobre los ajustes articulatorios generales característicos del castellano, merece la pena citar lo que señala Gil Fernández (2007: 230):

«– tensión articulatoria relativamente alta,
- fonación modal, laringe en posición neutra (sin descenso ni elevación marcados),
- resonancia central - ligeramente anterior,
- escasa labialización (redondeamiento labial no muy marcado),
- considerable actividad del ápice de la lengua,
- desplazamiento mandibular marcado,
- escaso grado de nasalidad». (op.cit.).

La metodología fonética que proponemos *supra* debe compartir, en la medida de lo posible, las similitudes y/o diferencias articulatorias entre la lengua española y la polaca. Las sutilezas fónicas hay que detectarlas desde la primera clase de fonética, dedicada por lo general al sistema vocálico. Los primeros ejercicios realizados después de escuchar las grabaciones nativas han de suponer un cambio de tensión articulatoria por parte de nuestros alumnos. Al mismo tiempo, lo útil y provechoso sería introducir los llamados ejercicios de contraste con la lengua vernácula. Para conseguir una adecuada tensión articulatoria en los sonidos españoles hay que evitar a toda costa los alargamientos (cambio de duración) y el aumento de intensidad. Al contrario, la atención de los discentes ha de ser encaminada hacia los músculos de la lengua y las mejillas, así como en sílaba acentuada, que preponderantemente es abierta en español, y por eso, hace falta pronunciarla con más fuerza. Por si fuera poco, tenemos que introducir inmediatamente las llamadas actividades antipalatizantes, que parecen de mucha importancia si queremos sonar igual que los nativos. En la lengua española percibimos las siguientes combinaciones de sonidos que no se palatalizan: [ni], [li], [bi]], [gui],[di]. La palatalización por el contrario es propia del polaco, p. ej. en palabras polacas del tipo: *biec, lina, litr, biel, giętki, niania, etc.* Las palabras españolas como p. ej.: [níɲo] niño, [niɲería], niñería, [niɲáto] niñato, se pronuncian con mucho cuidado sin palatizar la [n] en la primera sílaba.

6. A modo de conclusión

En la lengua española moderna existen dos subsistemas principales de pronunciación: el llamado subsistema seseante, que no distingue la consonante fricativa interdental sorda /θ/ y la que sustituye por la /s/ predorsal, y el subsistema distinguidor, en el que se pronuncian la /s/ fricativa ápicoalveolar

sorda y la fricativa interdental sorda /θ/. A decir verdad, el sistema distinguidor se reduce solo al territorio peninsular español, sin contar Andalucía[11]. De esta manera, en nuestras actividades en la clase estamos obligados a explicar las diferencias en la pronunciación de las dos principales /s/ españolas[12]. Hay que advertir que no se puede hacer tan solo por la descripción articulatoria, sino que en este caso sería más conveniente acudir a la metodología de la fonética experimental, explicando los respectivos sonogramas de la /s/ predorsal y la /s/ alveolar, respectivamente. La Real Academia de la Lengua Española admite la pronunciación de las dos /s/ españolas indistintamente y por eso, no hace falta insistir en la preferencia del uso de una variante por la otra. La variante alveolar es más difícil de conseguir para un estudiante polaco, lo que demuestra la práctica, sin embargo, es que un futuro filólogo hispanista debería por lo menos saber reconocer el modo de su articulación.

Desde el punto de vista fonológico, en nuestros métodos de fonética destinados para estudiantes extranjeros valdría la pena prestar más atención a la geometría de los rasgos distintivos que forman parte de las representaciones fonológicas del español, que han sido presentadas últimamente con detalle en (RAE, AALE, 2011). Estos permiten comprender mejor el funcionamiento del subsistema fonético-fonológico español actual, especialmente si tenemos que analizar los puntos potenciales de variación fonética en las diferentes partes de la zona articulatoria, es decir, labial, coronal y dorsal.

Los manuales que utilizamos en nuestra práctica diaria necesitarían pues, en nuestra opinión, algunos retoques, complementaciones y/o actualizaciones, lo que hoy nos parece evidente. En Nowikow, Szałek (2001) hemos descrito tan sólo un archifonema del sistema fonológico español, es decir, el /R/. En Quilis (1997), para dar otro ejemplo de manual, se incluyeron algunos archifonemas más, bien característicos para el español actual: los de /N/, /B/, /D/, /G/. Estos archifonemas son resultado de las neutralizaciones (ausencia de oposiciones) de los respecitvos fonemas en la posición implosiva o postnuclear de la sílaba, lo que influye decisivamente en la distribución de diversos alófonos en esa posición de la sílaba española.

[11] La situación fonética en Andalucía es aún más compleja, porque se distinguen allí tanto zonas seseantes como ceceantes, así como intermedias.

[12] En todo el ámbito español, como es sabido, hay más variantes de /s/. La /s/ del seseo resulta polimórfica y desde los estudios de Canfield (1962) se registran en Hispanoamérica, por lo menos, sus 4 variantes (Vaquero de Ramírez, 1996). Además, hay que recordar también que la /s/ española en posición implosiva (postnuclear) en algunos territorios puede aspirarse o hasta perderse. Desde el punto de vista normativo, este tipo de modos de articulación son considerados como dialectales (Nowikow, Szałek, 2001: 71-72).

En resumen, en este artículo hemos tratado de dar una visión generalizada de problemática metodológica fonética española, respaldada en nuestra larga experiencia de trabajo en el auditorio fonético universitario, que suponemos puede ser de alguna utilidad tanto para docentes como discentes de la fonética y fonología españolas a nivel de estudios de filología española en Polonia. Somos conscientes de que en realidad no existen metodologías completas y/o perfectas que sean universales y únicas para todas las etapas de aprendizaje de idiomas como segunda lengua. Nuestras proposiciones y advertencias, por motivos obvios, debidos al reducido espacio de este artículo, tienen carácter más orientativo que exhaustivo. Como es sabido, el subsistema fonético-fonológico del español, segmental y suprasegmental, es objeto de diversas presentaciones y estudios pormenorizados en los manuales y trabajos monográficos actuales, por lo que no hacía falta hacer descripciones técnicas detalladas de su contenido. Nos hemos limitado tan sólo a los problemas típicamente metodológicos, teniendo en cuenta la especificidad del contraste fonético que hay entre las dos lenguas, la española y la polaca, así como la falta de bibliografía didáctica fonética en el área de estudios hispánicos polacos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, L., Machuca, M. J. 1995. «Procesos fonéticos en el español actual y su relación con fenómenos diacrónicos: debilitamiento de obstruyentes, asimilación de consonantes contiguas y procesos de monoptongación». In: *Lingüística española. Aspectos sincrónico y diacrónico. Estudios Hispánicos* (red. Nowikow, W.). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego IV, 71-86.

Canfield, D. 1962. *La pronunciación del español en América*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Fernández Planas, A. M. 2013. «Fonética acústica y experimental. Las vocales. Las glides y las consonantes sonantes en la cadena hablada». In: *Panorama de la fonética española actual*. (red. Azucena Penas Ibáñez, M.). Madrid, Arco Libros: 291-320.

García Mouton, P. 1996. *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco Libros.

Gil Fernández, J. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.

Llorente Pinto, M. del Rosario. 2013. «La importancia de la enseñanza de la pronunciación». In: *Panorama de la fonética española actual*, (red. Azucena Penas Ibáñez, M.). Madrid: Arco Libros: 229-252.

Martínez Celdrán, E., Fernández Planas, A. M. 2007. *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Martínez Celdrán, E. 2013. «Fonética acústica y experimental. Los sonidos obstruyentes en la cadena hablada». In: *Panorama de la fonética española actual*. (red. Azucena Penas Ibáñez, M.). Madrid: Arco Libros: 253-289.

Navarro Tomás, Tomás, 1977 [1918]. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.

Nowikow, W. 2012 [1992, 1996]. *Fonetyka hiszpańska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Nowikow, W., Szałek, J. 2001. *Introducción a la fonología y la fonética españolas*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Penas Ibáñez, M. A. (ed.) 2013. *Panorama de la fonética española actual*. Madrid: Arco Libros.

Quilis, A. 1997. *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros.

RAE, AALE, 2011. *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa Libros.

Szałek, J. 2000. «Dificultades para la adquisición de una pronunciación estándar del español por los estudiantes universitarios». In: *25 Aniversario de la Cátedra de Estudios Ibéricos, Universidad de Varsovia. Memorias del Simposio Internacional, 8-10 de octubre de 199*7 (red. Małcużyński, M.- P.). *Itinerarios* 3/2, 105-112, Varsovia: Universidad de Varsovia.

Szałek, J. 2008. «Las aproximantes españolas, entre la teoría y la práctica». *Studia Romanica Posnaniensia 35*: 267-274.

Szałek, J. 2012. «La "troica fonética castellana" o trío de fonemas castellanos más típicos». *Neophilologica* 24: 219-226.

Szałek, J. 2014a. «Criterios de diseño de una didáctica fonética del español para profesores de lengua polacos». In: *Lingüística española en Polonia: líneas de investigación* (red. Pawlik, J., Szałek, J.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 243-249.

Szałek, J. 2014b. «Las consonantes róticas españolas a la luz de las últimas investigaciones fonológicas, fonético-articulatorias y acústicas». In: *Variación, contraste, circulación. Perspectivas lingüísticas en el hispanismo actual* (red. Bułat Silva, Z., Głowicka, M., Wesoła, J.). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego: 21-28.

Vaquero de Ramírez, M. 1996. *El español de América I*. Pronunciación. Madrid: Arcos Libros.

http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/spanish.html [fecha de consulta: DW 21-03-2015].

Mieczysław Gajos
Uniwersytet Łódzki
mh.gajos@uw.edu.pl

LES ÉTUDIANTS POLONOPHONES FACE AUX VOYELLES NASALES FRANÇAISES

Polish students and French nasal vowels

In the process of the acquisition of the sound system of French as a foreign language, Polish students face numerous difficulties at the level of recognition, differentiation and correct production of French vowels. This is true for oral and nasal vowels. This article concentrates on nasal vowels, and its aim is to present a comparative description of nasal vowels in Polish and French, including recent changes in their production. Moreover, the paper presents the study reporting difficulty with correct perception and articulation of French nasal vowels faced by advanced Polish learners of French. While the paper does not describe corrective procedures, it indicates the necessity of undertaking further studies aiming at optimizing the process of the acquisition of the sound system in a foreign language.

Key words: acquisition of the sound system in a foreign language, French vowels, nasal vowels in Polish and French, correct perception and articulation

Słowa kluczowe: przyswajanie fonicznego podsystemu języka obcego, francuskie samogłoski, nosówki w języku polskim i francuskim, poprawna percepcja i artykulacja

1. Introduction

Dans le processus d'acquisition du système phonique français par les apprenants polonophones, on peut observer plusieurs difficultés parmi lesquelles il

faut avant tout citer celles liées à la discrimination et à la production des sons vocaliques. La langue française dispose d'un système phonétique relativement riche. Dans la version classique de ce système avec ses 36 sons on distingue: 16 voyelles, 3 semi-voyelles et 17 consonnes. Un élève polonais qui commence à apprendre le français se réfère au système phonétique de sa langue maternelle qui se compose de 8 sons vocaliques et de 38 sons consonantiques. Etant donné le nombre de sons vocaliques et consonantiques dans les deux langues, on a tendance à classer le français parmi les langues dites à caractère vocalique tandis que le polonais est une langue typiquement consonantique avec une grande richesse de consonnes sourdes, sonores, nasales, affriquées et mouillées.

A ces différences quantitatives s'ajoutent des différences qualitatives qui résultent de la façon dont on prononce les sons vocaliques et consonantiques dans les langues respectives. Bien qu'il y ait des sons vocaliques et consonantiques communs aux deux langues, l'acquisition de la prononciation française correcte par les étudiants polonophones est souvent gênée par les habitudes auditives et articulatoires dues à la langue source intériorisée antérieurement. On observe donc très souvent de nombreuses interférences interlinguales qui se situent au niveau sonore et qui peuvent devenir une source de graves problèmes d'intercompréhension pendant la réalisation d'un acte de communication langagière.

Dans le cadre de cet article, il nous est impossible de présenter et d'analyser toutes les difficultés des apprenants polonophones liées à l'acquisition du système vocalique de la langue française. Nous avons donc décidé d'étudier le point concernant l'acquisition des voyelles nasales françaises par les étudiants ayant leur diplôme de baccalauréat en français langue étrangère. L'objectif de notre article est donc l'étude comparative des voyelles nasales polonaises et françaises, et l'analyse des erreurs commises par les étudiants polonais dans la reconnaissance et la prononciation des voyelles nasales françaises.

2. Les voyelles nasales dans les systèmes vocaliques polonais et français

Le polonais et le français appartiennent à un groupe de langues indo-européennes qui possèdent dans leurs systèmes vocaliques une classe de voyelles dites nasales qui se caractérisent par la présence d'une résonance nasale pendant leur articulation.
En français, à titre d'exemple:

Mon vin et son parfum sont bons.
Son nom est Léon.

En un an, on rencontre bien des gens.

En polonais, à titre d'exemple:
W Częstochowie często jedzą mięso gęsie.
Bąki z sąsiedniej łąki kąsają Ślązaków.
Wąsy sędziego są gęste.

Bien que les deux systèmes vocaliques possèdent des voyelles nasales, on peut facilement observer les différences de nature quantitative et qualitative qui les opposent les unes aux autres. On peut également y trouver quelques ressemblances qui pourraient être prises en considération pour rendre l'acquisition des voyelles nasales françaises par les polonophones plus efficace. Mais avant de passer aux aspects didactiques liés au processus d'enseignement/apprentissages des voyelles nasales françaises à des étudiants d'origine polonaise, regardons de près la spécificité des nasales dans les deux langues.

2.1. La nasalité

Dans l'émission des voyelles orales tout le courant expiratoire qui sort des poumons, passe par le larynx où il fait vibrer les cordes vocales et sort par la cavité buccale. Pendant l'articulation des voyelles orales le voile du palais (palais mou) étant en position soulevée ferme l'entrée des fosses nasales.

«Pendant la déglutition, le voile du palais assure la séparation des fosses nasales et de la bouche; dans la phonation, il peut être relevé (*articulation orale*) ou abaissé (articulation *nasale*); dans ce dernier cas, il met en communication la cavité buccale et les cavités nasales. Celles-ci tapissées en replis (les cornets) qui filtrent l'air venant de l'extérieur, sont séparées l'une de l'autre par une cloison médiane plate et possédant des volumes relativement constants.» (Chiss, Filliolet et Maingueneau, 1993: 80).

Pour qu'une voyelle devienne nasale, il faut donc abaisser le voile du palais jusqu'à «mi-chemin entre la parte postérieure de la langue et la paroi du pharynx, et l'air phonatoire s'écoule à la fois par les fosses nasales et la cavité buccale» (Straka, 1979: 503).

La nasalité des voyelles s'obtient donc quand on ajoute la chambre de résonance du nez à celle de la bouche. Comme le précise Denkinger (1945: 362) «une voyelle devient nasale quand le volume et la forme du passage nasal sont ajustés de telle manière que la colonne d'air qui y est engagée vibre tout entière, comme dans une trompette».

Argod-Dutard (1996: 44-45) fait remarquer que la prononciation nasale est en fait oralo-nasale.

La nasalité peut avoir un caractère synchronique (le cas de la nasalité française) où «le parcours du formant oral et du formant nasal est parallèle» ou bien asynchronique (le cas de la nasalité polonaise) où «la résonnance buccale apparaît la première, puis vient s'ajouter la résonance nasale qui se prolonge dans le temps jusqu'à prendre l'aspect consonantique (dit appendice consonantique)» (Sypnicki, Kacprzak, 2000: 24).

Phonologiquement, la nasalité aussi bien en français qu'en polonais exerce une fonction distinctive parce que la résonance nasale permet de distinguer le sens ou la forme morphologique des couples des mots, comme dans les exemples qui suivent:

Français:	Polonais:
mon : mot	*mą : ma*
vont : vaut	*wąs : WOS*
Caen : Cannes	*kąpie : kopie*
Saint : sait	*gęsty : gesty*
Lucien : Lucienne	*węsz : wesz*

2.2. Les voyelles nasales polonaises

Dans la conscience des Polonais, dans le système vocalique da leur langue maternelle il y a seulement deux voyelles nasales: la voyelle [ɔ̃] notée graphiquement par le *ą* et la voyelle [ɛ̃] représentée dans la chaîne écrite par le *ę*. Pourtant, à côté de ces deux voyelles nasales, il y en a d'autres que nous allons présenter dans la suite de cet article. Le système des nasales polonaises est donc plus complexe qu'il ne le paraît. Le caractère compliqué des sons vocaliques nasals en polonais a déjà été remarqué dans les années quarante du XX^{e} siècle par Henri Grappin (1944).

Dans son travail pionnier, consacré à la phonétique de la langue polonaise, Henri Grappin, professeur à l'Ecole Nationale des Langues Orientales Vivantes à Paris a ainsi caractérisé les nasales polonaises:

«Les voyelles nasales du polonais ont une langue histoire compliquée et d'ailleurs difficile à reconstituer exactement, parce que leur notation, pour laquelle l'alphabet latin ne fournissait pas de signe, a été pendant des siècles, plus variable et plus arbitraire que celle d'aucune autre catégorie de phonèmes» (Grappin, 1944: 64).

Même certains linguistes et grammairiens contemporains ne parlent que de deux voyelles nasales polonaises (Gniadek, 1979: 10; Kowalik, Matulka, Stypułkowska-Chojecka, 1981: 14). Cette information concernant la quantité des sons nasals en polonais contemporain est diffusée non seulement dans les

ouvrages de grammaire, mais aussi dans les manuels scolaires grâce auxquels les Polonais découvrent le fonctionnement de leur langue maternelle. Il en résulte que tous les étudiants qui commencent leurs études supérieures en FLE sont persuadés que dans le système vocalique de leur langue, on trouve uniquement les deux voyelles nasales citées ci-dessus. Dans une enquête réalisée auprès d'une trentaine d'étudiants commençant leur formation en phonétique française, 100% ont déclaré de connaître deux voyelles nasales polonaises: *ą* et *ę*.

Cependant, en analysant de près l'articulation des voyelles polonaises, on peut facilement remarquer que toute voyelle orale polonaise peut être réalisée en tant qu'une voyelle nasale.

C'est Maria Dłuska (1981) qui, entre autres, dans les années cinquante du XX^{e} siècle , en présentant la systématisation des voyelles polonaises, a remarqué la présence de la sonorité nasale de toutes les voyelles orales polonaises. Ses travaux ont été repris et complétés par plusieurs phonéticiens polonais (Dukiewicz, Sawicka, 1995; Wierzchowska, 1980; Wiśniewski, 2007).

Quand on analyse de près la prononciation des mots polonais: *instytut, insekt, awans, fajans, komfort, sens, symfonia, czynsz, kunszt*, on remarque que la prononciation de n'importe quelle voyelle orale suivie de la consonne nasale *–n* ou *–m*, après laquelle se trouve l'une des consonnes constrictives sonores ou sourdes *s, z, sz, ż, f*, ou *v*, prend la résonnance nasale. On observe ce phénomène de nasalisation dans les mots polonais d'origine étrangère. Ainsi en polonais contemporain, on peut et même on devrait parler de six voyelles nasales et non pas de deux. Le tableau 1 présente la richesse des nasales polonaises.

Voyelles orales	+	Consonnes nasales	+	Consonnes constrictives	=	Voyelles nasales	
a						ɑ̃	
i		m, n		s, z, sz, ż, f, v		ĩ	
y						ɨ̃	
u						ũ	
o						ɔ̃	ą
e						ɛ̃	ę

Tableau 1: Les voyelles nasales polonaises.

Les Polonais prononcent leurs voyelles nasales d'une façon asynchronique. Ce type de prononciation se caractérise, comme nous l'avons vu, par la présence d'un élément oral au début de l'émission. Comme le précise Dłuska (1981: 53) les voyelles nasales polonaises ont tout au début une articulation purement orale et sont nasalisée postérieurement. Cette opinion a été également confirmée dans les recherches menées par Wierzchowska (1971). Dans la

prononciation polonaise des sons vocaliques nasals, on peut donc clairement distinguer deux étapes, orale et nasale, comme dans les exemples qui suivent:

wąż [vɔ̃ʃ]
awans [avɑ̃s]
kęs [kɛ̃s], etc.

On pourrait avancer une thèse selon laquelle les voyelles nasales polonaises assument les traits pertinents des diphtongues étant donné qu'elles changent de timbre en cours d'émission à l'intérieur d'une même syllabe.

L'observation attentive de la façon d'articuler les voyelles nasales polonaises permet de saisir la présence d'un léger *–n* ou *–m* à la fin de la seconde phase. Dłuska (1981: 53) parle même de la troisième phase d'articulation des voyelles nasales en polonais contemporain. Dans les exemples cités ci-dessus, on observerait donc la présence de *–n* devant les consonnes constrictives:

wąż [vɔ̃$_{n}$ʃ]
awans [avɑ̃$_{n}$s]
kęs [kɛ̃ $_{n}$s], etc.

Les auteurs du *Dictionnaire de prononciation polonaise* (Karaś, Madejowa, 1977) prétendent que les nasales polonaises notées avec *–ą* et *ę* qui se trouvent à la finale absolue ont une prononciation synchronique. L'articulation synchronique de ces voyelles est considérée comme correcte et conforme à la norme:

są [sɔ̃]
mą [mɔ̃]
jadą [jadɔ̃]
idę [idɛ̃]
tę [tɛ̃]
kawę [kavɛ̃]

Il faut cependant remarquer qu'en polonais courant les sons vocaliques nasals qui se trouvent en position finale dans une syllabe ouverte subissent une dénasalisation. Ce phénomène touche avant tout la voyelle *–ę*.

idę [idɛ]
tę [tɛ]
kawę [kavɛ].

Comme nous l'avons vu, le système vocalique polonais possède six et non pas deux voyelles nasales, qui en grande partie ont une prononciation asynchronique composée de trois étapes successives: orale, nasale, et consonantique nasale.

Cette prononciation n'est pas pourtant stable et elle continue à se modifier selon le registre de langue, région ou même l'âge d'interlocuteurs natifs.

2.3. Les voyelles nasales françaises

Dans le système vocalique du français standard on distingue quatre voyelles nasales qui possèdent une articulation un peu plus postérieure que les voyelles orales correspondantes. Le tableau 2 regroupe les voyelles nasales françaises.

Voyelles	antérieures	Voyelles	postérieures
écartée	arrondie	écartée	arrondie
[ɛ̃]	[œ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]

Tableau 2: Les voyelles nasales en français standard.

La prononciation de toutes les voyelles nasales françaises est oralo-nasale. Comme le constate Séguinot (1969), l'air expiré par le nez pendant l'émission des sons vocaliques nasals ne représente qu'une faible partie de la voyelle nasale de 2 à 18 %, selon le timbre et la position. Du point de vue acoustique, les nasales françaises se caractérisent par la prononciation synchronique ce qui veut dire que dès le début de l'émission le parcours du formant oral et du formant nasal reste parallèle. La phase orale de l'articulation des nasales françaises est presque imperceptible pour l'oreille.

D'après Delattre (1966), cité par Pierre Léon (1992: 84) «les voyelles nasales ont un formant haut, proche de la voyelle orale correspondante et deux formants bas, à la même hauteur, pour les quatre voyelles. Ces deux formants bas seraient donc responsables de la nasalité et donneraient l'impression de timbre voilé qu'on leur a souvent attribué».

Les voyelles nasales françaises et les voyelles orales correspondantes s'opposent donc par la position du voile du palais qui reste abaissé. Fouché (1969: XVIII) constate que pendant la prononciation des voyelles nasales françaises la langue fait à peu près le même travail que pour les voyelles [ɛ], [œ], [ɑ] et [ɔ]. Sypnicki (2000: 24) affirme de son côté que par rapport aux voyelles orales correspondantes, les nasales françaises sont articulées avec la langue plus abaissée ou plus reculée.

Ci-dessous nous présentons le schéma articulatoire des voyelles nasales françaises réalisé d'après des cinéradiographies de Botherel (1986) suivi d'une brève description articulatoire de ces voyelles.

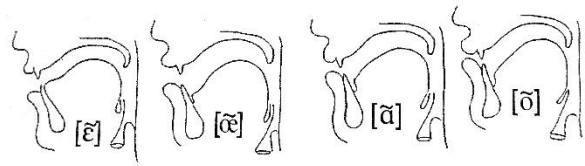

Tableau 3: Schémas articulatoires des voyelles nasales françaises. (Léon, 1992: 80)

La voyelle [ɛ̃] est une voyelle antérieure, mi-ouverte et non-arrondie. Son degré d'aperture correspond à peu près à celui de la voyelle orale [ɛ]. Pendant la prononciation de cette voyelle, les lèvres doivent donc rester écartées, la bouche est légèrement ouverte, la langue est plutôt abaissée en avant et le voile du palais reste bien évidemment abaissé.

La voyelle [œ̃] peut être caractérisée comme nasale, antérieure, mi-ouverte et arrondie. Pendant l'articulation de cette voyelle, le voile du palais reste abaissé tout en laissant le passage de l'air par les cavités nasales. La position de la langue est la même que pour la voyelle [ɛ], mais les lèvres prennent la position comme pour la prononciation de la voyelle orale [œ]. Les lèvres doivent donc rester arrondies et la bouche presque ouverte.

La voyelle [ɑ̃] est une voyelle nasale postérieure, ouverte et labialisée. La position des lèvres et de la langue est la même que pour la voyelle orale [ɑ]. Le voile du palais abaissé assure la résonance nasale de la voyelle, la langue est en arrière, la bouche est bien ouverte et les lèvres restent arrondies tout au long de l'émission.

La voyelle [ɔ̃] transcrite aussi avec le symbole [ɔ̃] est une voyelle nasale, postérieure, mi-ouverte et arrondie. Pendant l'articulation de cette voyelle nasale, le voile du palais tout comme pour les autres voyelles nasales françaises reste abaissé. La langue est en arrière, les lèvres doivent rester très arrondies et presque fermées.

Le tableau 4 visualise la position de tous les articulateurs pendant l'émission des voyelles nasales françaises.

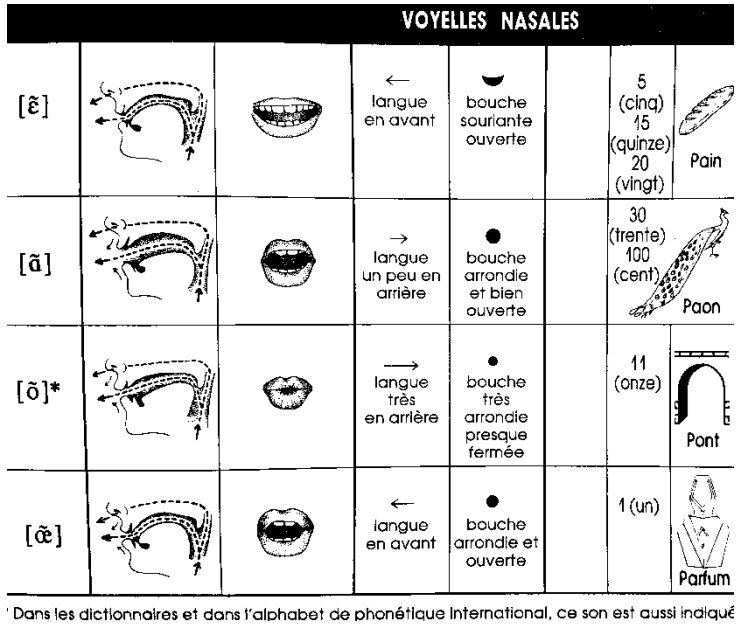

Tableau 4: L'articulation des voyelles nasales françaises – position des articulateurs. (Pagniez-Delbart, 1990)

Il convient de noter que vers la fin du XX^{e} siècle, plusieurs modifications de ce système standard qui englobe quatre sons vocaliques nasals sont signalées. Tout d'abord, il s'agit de la confusion de [ɛ̃]et de [œ̃] en faveur de [ɛ̃]. A l'heure actuelle, il est rare d'entendre dans la prononciation courante des natifs la distinction entre ces deux voyelles. Il en résulte que *brun* et *brin* sont prononcés aujourd'hui comme [bʀɛ̃].

Récemment, on observe aussi un mouvement de [ɑ̃] vers le [ɔ̃] qui menace l'opposition phonologique *blanc : blond, sang : son, paon : pont*, etc.

Les tendances actuelles observées dans la prononciation du français par les Français ont été examinées et décrites d'une façon détaillée par Rittaud-Hutinet et Portnova. (2000).

Un autre trait pertinent des voyelles nasales françaises auquel les apprenants polonophones doivent faire face consiste en un prolongement de l'articulation des nasales quand celles-ci se trouvent en syllabe fermée accentuée. Quand une voyelle nasale est donc suivie de n'importe quelle consonne ou groupe de consonnes, elle devient longue. En toute autre position, son articulation est brève.

Ce phénomène d'allongement est étranger au système des voyelles nasales polonaises.

En français*: en/fan: ce, tim: bre, on: cle, quin: ze, an: ge*
En polonais: *wąs, wąż, mąż, więź*, etc.

Quant à la transcription des voyelles nasales françaises, le français se sert de plusieurs phonogrammes nasals composés d'une voyelle orale, *a*, *e*, *i*, *o*, *u*, *y* suivie d'une consonne nasale, *n* ou *m*. La voyelle prendra son caractère nasal si le *n* ou le *m* est suivi d'une consonne graphique ou se trouve à la finale absolue.

membre, France, Jean	**[ɑ̃]**
nombre, mont, mon	**[ɔ̃]**
impossible, vint, vin	**[ɛ̃]**
parfum, emprunt, brun	**[œ̃]**

Chaque voyelle nasale française possède plusieurs variantes phonogrammiques que l'on peut entre autres trouver dans les travaux de Catach, (1986), ou dans ceux de Gajos (1995, 1999, 2010).

3. Les difficultés des étudiants polonais face aux voyelles nasales françaises

Dans la suite de cet article, nous présentons les résultats d'une recherche réalisée auprès des étudiants du Collège de formation de futurs professeurs de FLE à l'Université de Varsovie. Cette recherche avait pour objectif d'examiner les difficultés des polonophones liées à l'acquisition des nasales françaises au niveau de leur perception et de leur articulation.

3.1. Cadre méthodologique de la recherche

En 2008, à l'Université de Łódź en Pologne, Jaroszewska (2009; 2010) a réalisé auprès de 25 étudiants de philologie romane une enquête selon laquelle l'enseignement systématique de la phonétique dans le système scolaire primaire et secondaire est plutôt négligé. Pour examiner la situation actuelle concernant l'enseignement /apprentissage du système phonétique français pendant les cours de FLE dans les établissements scolaires polonais, nous avons fait passer une enquête auprès de 30 étudiants qui ont commencé leurs études supérieures en FLE. Tous étaient titulaires d'un baccalauréat en français langue étrangère. L'enquête et le test dont les résultats sont présentés dans la section 3.2. ont été réalisés au début de l'année scolaire 2013/2014.

A la question: Est-ce que vous avez eu des cours de français consacrés à la phonétique au lycée? 100% d'étudiants ont répondu que non.

20% seulement ont déclaré avoir assisté à des séquences de cours pendant lesquelles les professeurs expliquaient à leurs élèves des problèmes liés à la prononciations des sons spécifiques à la langue française, en particulier aux sons: [y], [e], [œ], [ø]. Ces explications concernaient également les relations entre les sons et leurs transcriptions orthographiques.

90% d'étudiants n'ont jamais fait en classe d'exercices de discrimination phonétique. Le pourcentage d'étudiants qui ont déclaré d'avoir eu un contact occasionnel avec l'API à l'école primaire ou secondaire s'élève à 20%. Les explications et les corrections phonétiques par les enseignants avaient le caractère occasionnel et le sous-système phonique de la langue française ne faisait pas l'objet de l'enseignement et l'apprentissage systématique en classe de FLE.

Pour examiner le niveau d'acquisition des voyelles nasales françaises, nous avons soumis les étudiants à deux épreuves ayant pour objectif de mesurer leur capacité de reconnaître les voyelles nasales et de les différencier. Le test auquel on a soumis les étudiants se compose de trois exercices de discrimination auditive. L'autre épreuve devait fournir des réponses aux questions liées aux difficultés des apprenants polonophones au niveau de la prononciation de ces voyelles. Le profil phonétique des sujets participant au test était établi à partir d'un exercice pendant lequel les étudiants étaient invités à enregistrer un texte. Ces enregistrements ont servi de corpus pour analyser les modalités et variantes de prononciation des voyelles nasales françaises par les Polonais.

3.2. Analyse du corpus et résultats de la recherche

Au niveau de la discrimination des voyelles nasales françaises, les étudiants devaient réaliser trois épreuves de reconnaissance des sons. Dans la première, il s'agissait de repérer dans le texte enregistré toutes les voyelles nasales, de compter leur nombre d'apparition dans ce texte et de remplir le tableau ci-dessous:

Combien de fois avez-vous entendu les sons:

[ɛ̃]	[œ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]

Cette épreuve a été réalisée à partir d'une chanson d'Edith Piaf «La vie en rose», dont les paroles ont été écrites par la chanteuse elle-même.
Les mots comprenant les voyelles nasales dans la chanson:

[ɛ̃]	[œ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]
miens appartiens chagrins	un (2)	sans quand (2) prend (3)	font mon (4) dont (2)

		dans (6) en (5) entré (3) sens (2) grand ennuis	
3	2	24	7

Les voyelles nasales [ɛ̃]et [œ̃] ont été reconnues par tous les étudiants. La voyelle [œ̃] était identifiée comme [ɛ̃] et notée dans la première colonne du tableau. Ceci est conforme au statut actuel de ces deux voyelles. Ce qui a posé plus de difficultés, c'est la reconnaissance des mots avec les voyelles [ɑ̃] et [ɔ̃]. Le nombre de reconnaissance de la voyelle [ɑ̃] allait de 9 à 15, et pour le [ɔ̃], on a noté le score allant de 5 à 17. Conformément aux résultats obtenus, on a avancé une thèse selon laquelle les apprenants polonais ont des problèmes à reconnaître les mots qui contiennent les voyelles nasales françaises [ɑ̃] et [ɔ̃]. On peut admettre, d'après le score obtenu pour la voyelle [ɔ̃], que les étudiants perçoivent ce son à la place du son [ɑ̃]. Dans le texte de la chanson, la voyelle [ɔ̃] apparaît seulement 7 fois. Cependant, dans environ 55% de réponses fournies par les étudiants ce nombre dépassait 10.

Le tableau ci-dessous visualise les résultats obtenus dans cet exercice.

[ɛ̃]	[œ̃]	[ɑ̃]	[ɔ̃]
5	0	9 à 15	5 à 17

Pour vérifier la reconnaissance des voyelles en question, nous avons procédé à un test «à trous» où les étudiants étaient invités à remplir les mots avec les sons qu'ils entendaient. La seconde épreuve de discrimination auditive était construite à partir du texte de la même chanson. On a enlevé les phonogrammes qui transcrivent les voyelles nasales et on les a remplacés par les [ ] où les étudiants devaient noter des voyelles entendues tout en utilisant les signes de l'alphabet phonétique. Exemple: *Des yeux qui f* [ ] *baisser les mi* [ ].

Quant aux voyelles [ɛ̃]et [œ̃] elles ont été reconnues par la totalité d'étudiants. Contrairement à l'épreuve précédente, 90 % d'étudiants ont même correctement utilisé les signes de l'API pour faire différencier ces deux voyelles.

Pour d'autres mots contenant les nasales [ɑ̃] et [ɔ̃] nous avons observé une forte tendance à remplacer le *a* nasal par le *o* nasal. On l'a observé dans tous les mots de la deuxième colonne sauf pour *quand*, *ennuis* et *grand*. Dans les mots *sans*, *prends*, *dans, en, entré* et *sens* nous avons relevé le signe[ɔ̃] utilisé pour transcrire le a nasal. Le nombre de discriminations fautives variait selon le

mot de 7 à 12. Quant à la voyelle [ɔ̃], elle a été correctement reconnue et transcrite par 90% d'étudiants. Cette seconde épreuve a confirmé que les apprenants polonophones ont des difficultés à percevoir correctement la voyelle [ɑ̃] et qu'ils l'identifient comme la voyelle [ɔ̃]. C'est uniquement dans le mot *dont* que le –on a été trois fois transcrit avec le [ɑ̃].

Dans la troisième épreuve, fondée sur les paires minimales, nous avons examiné: la capacité de percevoir la nasalité par rapport à l'oralité des voyelles, l'habileté de saisir les traits pertinents des nasales françaises, ainsi que la capacité de les différencier.

L'exercice contient douze paires minimales préenregistrées par un natif. Les étudiants après les avoir entendus devaient marquer si les deux sons entendus étaient identiques ou différents. Les chiffres qui se trouvent dans les deux colonnes correspondent au nombre de réponses indiquées par les étudiants.

Paires minimales enregistrées	=	≠
vais: vin		30
lent: long	18	12
Rat: rang		30
en: an	14	16
beau: bon	2	28
sang: sans	12	18
son: sont	17	13
franc: front	16	14
faim: fin	30	
dont: don	20	10
menthe: monte	18	12
temps: ton	16	14

La troisième épreuve a permis de constater que la perception de la nasalité par rapport à l'oralité est correcte. Dans trois items de l'exercice contenant l'opposition *voyelle orale: voyelle nasale*, presque tous les étudiants ont coché la bonne case. Seulement dans l'opposition du *o* fermé dans *beau* et du *o* nasal dans *bon,* deux personnes n'ont pas remarqué la différence entre les mots formant une paire minimale.

La reconnaissance du *e* nasal ne pose aucune difficulté. Tous les étudiants l'ont discriminé correctement. C'est la différentiation des phonèmes [ɑ̃] et [ɔ̃] qui est toujours problématique. Environ 40-50% d'étudiants ne perçoivent pas la différence entre ces deux voyelles et ils les confondent.

Pour saisir et analyser les difficultés des étudiants polonais au niveau de l'articulation des voyelles nasales, nous leur avons demandé de lire et d'enregistrer un texte. Les mots avec les voyelles nasales ont été transcrits postérieurement et ont fait l'objet de notre analyse.

«Les sons, Mademoiselle, doivent être saisis au vol par les ailes pour qu'ils ne tombent pas dans les oreilles des sourds. Par conséquent, lorsque vous vous décidez d'articuler, il est recommandé, dans la mesure du possible, de lever très haut le cou et le menton, de vous élever sur la pointe des pieds, tenez, ainsi, vous voyez… et d'émettre les sons très haut de toute la force de vos poumos […]» (E.Ionesco, *La Leçon*, Ed. Gallimard 1954, p. 121).

Au total, 11 mots comprenant les voyelles [ɛ̃], [ɑ̃] et [ɔ̃]. Le tableau ci-dessous contient les résultats de l'épreuve à laquelle ont participé les étudiants. On regroupe les mots selon la présence de l'une des voyelles nasales dans ces mots. Ensuite, sous formes de «remarques sur la prononciation», nous présentons l'analyse articulatoire des voyelles nasales par les apprenants polonais.

Voyelles	Mots du texte	Remarques sur la prononciation	Nombre d'étudiants
[ɛ̃]	pointe	- Prononciation asynchronique, on distingue clairement le e ouvert dans la première phase de l'émission.	28
		- A la fin de la phase nasale on entend le *n*.	21
		- Manque d'allongement phonétique.	30
	ainsi	- Prononciation asynchronique.	26

Observations: l'entourage consonantique de la voyelle et sa position dans le mot peuvent avoir l'impact direct sur sa prononciation. En position initiale, suivie d'une spirante, la voyelle nasale [ɛ̃]n'était pas dénasalisée comme dans le premier cas où le *–t* suit la voyelle nasale.

Voyelles	Mots du texte	Remarques sur la prononciation	Nombre d'étudiants
[ɑ̃]	dans	Dans tous les mots on a observé:	
	conséquent	- prononciation asynchronique;	29
	recommandé	- tendance à remplacer le *a* nasal par le *o* nasal bien ouvert.	28
	menton		

Observations: dans les mots avec les deux voyelles nasales le *a* nasal est assimilé par le *o* nasal et on ne perçoit aucune différence entre ces deux voyelles. Leur prononciation reste identique.

Voyelles	Mots du texte	Remarques sur la prononciation	Nombre d'étudiants
[ɔ̃]	sons	Dans tous les mots on a noté:	
	tombent	- la prononciation asynchronique	29
	conséquent	- la présence du *m* ou du *n* devant une consonne	24
	menton	- la prononciatio trop ouverte	26
	poumon	- manque d'allongement devant la consonne *b* dans le mot tombent	29

Observations: à la finale des mots, la voyelle nasale n'est pas dénasalisée. Suivie d'une consonne, elle est décomposée en *o* ouvert suivi de *m* ou de *n*. Dans le mot *conséquent* on peut observer l'interférence du mot polonais *konsekwentnie*.

4. Conclusions

Les résultats du test ont démontré que les étudiants, bien qu'ils ne soient pas débutants en FLE et qu'ils possèdent déjà une assez bonne maîtrise de la langue française, ont toujours des difficultés pour reconnaître et prononcer correctement les voyelles nasales françaises. Le fait de négliger les séquences de phonétique pendant les cours de FLE dans l'enseignement primaire et/ou secondaire et une très faible attention accordée à la correction phonétique sont à la source de nombreuses fautes et erreurs de prononciation que l'on observe chez les étudiants qui commencent leurs études en FLE à l'Université. Ces incorrections sont également dues aux interférences interlinguales au niveau phonique. Les habitudes perceptives et articulatoires fixées en langue maternelle et projetées sur le système phonétique de la langue étrangère demandent des procédures de correction appropriées. Elles devraient permettre de développer à la fois l'ouïe phonématique de l'étudiant et ses capacités articulatoires.

Pour poursuivre cette recherche, il faudrait examiner de près les différentes procédures de correction et les différents types d'exercices et d'activités pour examiner leur efficacité face à un public concret. Certaines démarches pédagogiques et des exemples d'exercices à l'usage des étudiants polonophones ont été proposés par Jaroszewska (2009) et Gajos (2010).

Il serait également intéressant de trouver dans le système phonique du polonais les éléments facilitateurs qui aideraient les apprenants polonophones à acquérir correctement les sons d'une autre langue. Comme nous l'avons vu, dans le système vocalique polonais, toutes les voyelles peuvent avoir une variante nasale y compris le a. Pourquoi ne pas en profiter et transformer les transferts négatifs en transferts positifs? Cette question demanderait également des études plus approfondies.

BIBLIOGRAPHIE

Abry, D., Chalaron, M-L. 2010. *Les 500 exercices de phonétique.* Paris: Hachette.
Argod-Dutard, Fr. 1996. *Éléments de phonétique appliquée.* Paris: Armand-Colin.
Catach, N. 1986. *L'orthographe française.* Paris: Nathan.
Charliac, L., Motron A.-C. 1998. *Phonétique progressive du français.* Paris: CLE international.

Chiss, J.L., Filliolet, J., Maingueneau, D. 1993. *Linguistique française, notions fondamentales phonétique-lexique.* Paris: Hachette Supérieur.

Delattre, P. 1966. *Studies in Comparative Phonetics.* La Haye: Mouton.

Denkinger, M. 1945. «La Leçon sur les voyelles nasales.» French Review 18. 360-67.

Dłuska, M. 1981. *Fonetyka polska. Artykulacje głosek polskich.* Warszawa-Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Dukiewicz, L., Sawicka, I. 1995. *Gramatyka współczesna języka polskiego. Fonetyka i fonologia.* Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.

Fouché, P. 1969. *Traité de prononciation française.* Paris: Grappin, H. 1944. *Introduction phonétique à l'étude de la langue polonaise.* Paris: Librairie DROZ.

Gajos, M. 1995. *Reprezentacje graficzne w dydaktyce języka obcego.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Gajos, M. 1999. *Dydaktyka ortografii dźwięku języka obcego.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Gajos, M. 2010. *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej: FONETYKA*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Gniadek, S. 1979. *Grammaire contrastive franco-polonaise.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Jaroszewska, T. 2009. «L'enseignement de la phonétique française aux étudiants de philologies romanes en Pologne – quelques propositions de démarche pédagogique». In: Paprocka-Piotrowska, U., Zając, J. *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir.* Lublin. Towarzystwo Naukowe KUL.

Jaroszewska, T. 2010. «L'enseignement de la phonétique française aux étudiants de la Philologie romane de Łódź: quelques propositions de démarche pédagogique». In: Jaroszewska, T. *La français dans l'enseignement scolaire et universitaire. Etats de lieux et nouvelles solutions.* Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.

Kacprzak, A., Sypnicki, J. 2000. *Éléments de grammaire française*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kaneman-Pougatch, M., Pedoya-Giumbretière, E. 1990. *Plaisirs des sons.* Paris: Hatier/Didier.

Karaś, M., Madejowa, M. 1977. *Słownik wymowy polskiej.* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Kowalik , J., Matulka, Z., Stypułkowska-Chojecka, M. *Programowana gramatyka języka polskiego.* Warszawa: WSiP.

Léon, P. 1966. *Prononciation du français standard.* Paris: Didier.

Léon, P. R. 1992. *Phonétisme et prononciation du français.* Paris: Nathan Université.

Malmberg, B. 1998. *La phonétique.* Paris: Presses Universitaires de France.

Marchand, F. 1975. *La phonétique et ses applications.* Evreux: Delgrave.

Ostaszewska, D., Tambor, J. 2012. *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pagniez-Delbart, T. 1990. *À l'écoute des sons. Les voyelles.* Paris: CLE international.

Rittaud-Hutinet, Ch., Portnova, N. 2000. «Tendances actuelles dans la prononciation du français par les Français» *Dialogues et cultures*. 44. 11-20.

Rittaud-Hutinet, Ch. 1999. «Les "contextes facilitants" face aux outils pédagogiques des années 90» résumé in: *Travaux du LILLA*, publ. de la faculté des Lettres Arts et Sciences humaines de l'Université de Nice-Sophia Antipolis. 231-233.

Rittaud-Hutinet, Ch. 1992. «Les places de la phonétique dans la classe de français langue étrangère», *Actes du 7e Congrès mondial des professeurs de français de la F.I.P.F. Lausanne* (Suisse).

Séguinot, A. 1969. «Étude sur le degré de nasalité des voyelles nasales en français canadien et en français standard». In: Léon, P. *Recherche sur la structure phonique du français canadien.* Montréal-Paris-Bruxelles: Didier.

Straka, G. 1979. *Les Sons et les Mots. Choix d'études de phonétique et de linguistique.* Paris: Editions Klincksieck.

Wierzchowska, B. 1971. *Wymowa polska.* Wrocław: Ossolineum.

Wierzchowska. B. 1980. *Fonetyka i fonologia języka polskiego.* Wrocław: Ossolineum.

Wiśniewski, M. 2007. *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego.* Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Marzena Blachowska-Szmigiel
Séverine Pacholczyk
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
majek@amu.edu.pl, sevpach@amu.edu.pl

LE B-LEARNING COMME UNE MODALITÉ D'APPRENTISSAGE COMPLÉMENTAIRE DANS L'ATELIER DE CRÉATIVITÉ

B-learning as a complementary metods of learning during creative workshops

The present paper is based on a research implemented with the second year students of Romance Philology, which took place in winter 2014/2015. Its purpose was to assess efficiency of b-learning used to improve the integration of lexical skills development with divergent thinking during our creative workshops. First of all, we provide the explanation of how the work on Moodle was planned. We then propose an analysis of the results of a survey carried out among our students to assess formal and functional level of their work on the platform. Finally, we share our reflections on the benefits, limitations and possible obstacles of the implementation of b-learning during a course, as well as some suggestions to optimize the objectives.

Keywords: french as a foreign language, creativity, b-learning, lexical skills, creative workshops

Słowa kluczowe: francuski jako język obcy, kreatywność, b-learning, kompetencja leksykalna, wartsztaty kreatywności

1. Introduction

Le présent article est un compte rendu de la recherche effectuée en 2^{e} année du I^{er} cycle de philologie romane au semestre d'hiver de l'année universitaire

2014/2015. Son objectif principal était d'évaluer l'efficacité du b-learning utilisé afin d'optimiser le développement de la créativité langagière en atelier de créativité. Cette étude continue en quelque sorte la recherche faite dans l'année universitaire 2013/2014 (Blachowska-Szmigiel sous presse) et sera continuée dans l'année universitaire suivante. Répondant au besoin général de veiller sur l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage du FLE en philologie romane, nous nous concentrons sur la qualité de l'atelier de créativité. Introduit dans le bloc des travaux dirigés du FLE il y a une dizaine d'années, l'atelier part de la prémisse, confirmée dans ma recherche expérimentale (Blachowska-Szmigiel, 2010) que l'entraînement à la pensée créative à travers les activités langagières développe les conduites langagières créatives. La méthodologie de l'atelier s'inscrit dans l'approche égalitaire, processuelle et interactive du phénomène de la créativité.

Dans le présent article, nous allons d'abord présenter le fond, les circonstances et les raisons de la recherche ainsi que la méthodologie, les hypothèses et les questions de la recherche. Nous nous penchons ensuite sur l'organisation du travail en b-learning, sur les caractéristiques du public ciblé et du questionnaire appliqué pour passer finalement aux analyses des résultats, leur discussion et la conclusion.

2. Fond, circonstances et raisons de la recherche

Un canal de communication, une source d'informations et de loisirs, un lieu de rencontres et de relations, Internet est pour l'homme contemporain un médium social hors pair. Ses effets sur l'individu constitue l'objet de nombreuses recherches en psychologie sociale (Błachnio, 2007: 225-233) et font couler beaucoup d'encre. Sans entrer dans les méandres des discussions et des commentaires il s'avère légitime d'opter pour une modération dans l'utilisation d'Internet de manière à ce que l'espace virtuelle ne remplace pas la réalité. Internet en tant que dispositif des nouvelles technologies multimédias devient tout naturellement l'objet d'intérêt des sciences de l'éducation et la Commission européenne en prône l'utilisation dans l'objectif d'«améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance» (AWT, 2008) À l'Université Adam Mickiewicz la promotion de l'apprentissage en ligne s'effectue grâce au projet «UAM Diplômé unique = Opportunités» (UDA-POKL_04.01.01-00-019/10-00), financé par l'Union Européenne, dont la réalisation a débuté le 1 juillet 2010 et se termine le 31 décembre 2015. Dans le cadre du projet susmentionné, notre université ouvre des études interdisciplinaires, de nouvelles

spécialisations, des études doctorales, construit une plateforme e-learning et réalise l'apprentissage en ligne en diverses philologies.

C'est ainsi que nous avons introduit l'apprentissage en ligne en philologie romane. Compte tenu du caractère présentiel de nos études, nous l'avons réalisé sous forme de bi-learning dont l'avantage est de concilier l'apprentissage présentiel et distanciel. En ce qui concerne le choix du public cible, le bi-learning a été mis en pratique en 2^{e} année du I^{er} cycle en atelier de créativité langagière, au semestre d'hiver de l'année universitaire 2014/2015. Par ce choix, nous avons voulu donner suite aux résultats du questionnaire effectué en atelier de créativité dans l'année universitaire 2013/2014 auprès de 45 personnes. Inquiétés par le ralentissement du rythme du travail et les troubles du va-et-vient entre la pensée et la langue cible, nous avions voulu diagnostiquer leurs causes. Or, tout en cernant bien les objectifs et les finalités de l'atelier, 72,2% des étudiants interrogés ont signalé le besoin d'y mettre l'accent sur le développement de la compétence lexicale (Blachowska-Szmigiel sous-presse). En réponse à ce besoin, nous avons organisé le programme de l'atelier suivant des entrées thématiques et nous l'avons complété par les activités lexicales du *Vocabulaire progressif du français. Niveau avancé* (Miquel, 1999). Lors des discussions avec les enseignants responsables de l'atelier de créativité à la fin du semestre d'été de l'année universitaire 2013/2014, nous avons pourtant constaté la nécessité d'optimiser l'integration des exercices lexicaux aux activités développant la pensée créative. Le recours au b-learning était le fruit de nos discussions.

1.1. Méthodologie, hypothèses et questions de la recherche

Comme nous l'avons déjà mentionné la méthodologie de l'atelier de créativité est basée sur l'approche égalitaire, interactive et processuelle du phénomène de la créativité. Nous admettons donc ce qui suit:

- la créativité est un trait immanent de l'esprit humain,
- elle résulte des facteurs intrapsychiques (cognitifs, intellectuels, émotifs-motivationnels) et environnementaux,
- les conduites créatives s'effectuent dans chaque sphère de l'activité humaine et s'inscrivent dans une dimension *créativité-reproductivité,*
- le processus, l'individu, l'environnement et le produit constituent des composants de l'activité créative,
- la créativité scolaire est l'une des catégories d'activités créatives, elle a un caractère individuel (en d'autres termes psychologique) et processuel. L'accent y est mis sur le processus même de la créativité, autrement dit

sur le développement de la pensée synvergente qui consiste en interaction souple entre la pensée divergente et la pensée convergente (Blachowska-Szmigiel, 2013: 177-189)

Quant à la créativité langagière du sujet apprenant en FLE, elle s'inscrit dans les activités créatives scolaires. Son développement s'effectue à travers les activités langagières stimulant la pensée synvergente.

Nos hypothèses de départ étaient que:

- les exercices lexicaux et grammaticaux mis sur le site faciliteraient aux étudiants l'accomplissement des activités stimulant la pensée synvergente en présentiel (l'hypothèse 1);
- la nécessité d'effectuer les activités en ligne encouragerait les étudiants à développer régulièrement leur compétence lexicale (l'hypothèse 2).

À partir de ces hypothèses, nous nous sommes posées les questions suivantes:

1. Est-ce que les activités sur le site facilitent effectivement l'accomplissement des activités stimulant la pensée synvergente en classe? Et si oui, dans quelle mesure?
2. Est-ce que les exercices lexicaux mis en ligne facilitent l'accomplissement des activités stimulant la pensée synvergente pendant l'atelier? Et si oui, dans quelle mesure?
3. Est-ce que les exercices grammaticaux de révision facilitent aux étudiants l'accomplissement des activités stimulant la pensée synvergente dans l'atelier? Et si oui, dans quelle mesure?
4. Est-ce que la nécessité d'effectuer les activités en ligne encourage les étudiants à développer régulièrement leur compétence lexicale? Et si oui, dans quelle mesure?

1.2. Organisation du travail en b-learning

Aussi bien pour le travail en classe que pour le travail en ligne, les étudiants étaient répartis en 4 groupes d'environ 15 personnes chacun dont le niveau langagier était hétérogène: B1+ pour les groupes 1 et 2; B1 pour les groupes 3 et 4. L'atelier était dirigé par deux enseignants dont l'un avait cours avec les groupes 1 et 3, l'autre avec les groupes 2 et 4. L'atelier était organisé autour de trois principales thématiques donnant lieu aux savoirs et savoir-faire rassemblés dans le tableau ci-dessous.

Dimensions des productions orales/écrites	**Savoirs et savoir-faire**
linguistique	connaître les expressions de l'apparence physique, des traits du caractère et de la personnalité en français standard et familier du «Vocabulaire progressif du français. Niveau avancé» (Miquel, 1999);
	connaître les expressions des formes et des matériaux «Vocabulaire progressif du français. Niveau avancé» (Miquel, 1999);
	connaître des expressions des sentiments et des émotions en français standard et familier «Vocabulaire progressif du français. Niveau avancé» (Miquel, 1999);
communicative	construire un portait physique et psychologique des individus à partir des supports divers (photos, textes);
	décrire des objets, des matériaux et des vêtements à partir des supports divers;
	décrire les sentiments et les émotions ressentis en contemplant des objets d'art (par exemple: tableaux) ou en lisant des oeuvres littéraires;
créative	décrire d'une manière précise et personnelle des individus en mettant en relief leurs traits physiques et psychiques particuliers;
	décrire d'une manière précise et personnelle des objets, des matériaux et des vêtements;
	recourir aux métaphores ou aux comparaisons pour décrire les sentiments et les émotions ressentis en contemplant des objets d'art ou en lisant des oeuvres littéraires;

Tableau 1: Les thématiques de l'atelier.

Les thématiques susmentionnées ont été réparties en séquences à réaliser en 4-5 cours. Les consignes et/ou le travail à préparer pour la séance suivante en classe étaient matérialisés sur le site par des pages web et des étiquettes où les informations concernant le cours suivant étaient actualisées régulièrement. Ces informations étaient masquées ou conservées selon les besoins. Il était ainsi possible d'actualiser les contenus en laissant afficher les informations plus générales ainsi que les liens vers des documents ou les activités interactives. Cette option permettait une certaine souplesse et une adaptation à la progression des différents groupes.

Afin de préparer les étudiants à la réalisation des tâches développant la pensée créative en présentiel, les activités en ligne étaient orientées sur le développement de la compétence lexicale, ainsi:

- dans l'objectif de tester la connaissance du vocabulaire, nous avons proposé différents types de questionnaires conçus à partir du «Vocabulaire progressif du français. Niveau avancé» (Miquel, 1999). La réalisation de ces exercices était limitée à deux essais et notée (moyenne

obtenue après les deux essais). Après la fermeture du test, les étudiants recevaient un feed-back sur leur score et avaient la possibilité de voir les bonnes réponses;

- dans l'objectif de s'entraîner à l'emploi du vocabulaire, nous avons introduit les travaux écrits à faire en groupe sur le site (par exemple: wiki). Ils étaient corrigés sur le site et commentés en classe.
- Nous avons complété ces activités par:
- des exercices grammaticaux de révision en rapport avec les tâches réalisées en présentiel; ces exercices étaient présentés comme «entraînement», et en conséquence, ils n'étaient pas notés. Par ailleurs, il était possible d'effectuer ces exercices autant de fois que nécessaire pour réussir.
- des liens vers des articles sur Internet à lire pour les cours suivants.

Pour distinguer les types d'activités, nous les avons précédées d'en-têtes de couleurs différentes.

Il faut aussi préciser que tous les execices lexicaux et grammaticaux sur le site étaient testés par différents enseignants avant d'être proposés aux étudiants (en tout cinq testeurs, dont deux avaient préparé les exercices). La note finale pour le cours était calculée à partir des points reçus pour les exercices effectués en ligne (40% de la note finale) et pour celles exécutées en présentiel (60% de la note finale).

1.3. Public cible et outil de la recherche

Après le semestre d'hiver, afin de vérifier nos hypothèses et de répondre aux questions de la recherche nous avons effectué un questionnaire de notre propre conception auprès des étudiants de la 2^{e} année du I^{er} cycle (76 personnes au total). Notre questionnaire se compose de 15 constatations et d'une question ouverte («D'autres remarques»). Pour nuancer le degré d'accord et de désaccord nous y avons adapté l'échelle de Likert. Ainsi, les étudiants attribuaient 5pts aux constatations avec lesquelles ils étaient tout à fait d'accord et 1pts aux constatations avec lesquelles ils n'étaient pas du tout d'accord. Ils avaient aussi la possibilité de justifier ou de commenter leurs réponses. Les séquences ont été évaluées du point de vue formel et fonctionnel/substantiel. En ce qui concerne le côté formel, nous avons pris en considération:

- les difficultés techniques,
- la transparence de la structure des séquences,
- la clarté des consignes,
- le temps prévu pour la réalisation des exercices.

En ce qui concerne le côté fonctionnel/substantiel, nous étions intéressées par la façon dont les étudiants évaluent:

- la diversité des contenus,
- le nombre de documents,
- le rapport des activités en ligne avec la thématique réalisée en présentiel,
- l'utilité des activités en ligne pour la réalisation des tâches en classe,
- l'utilité des activités en ligne pour le développement de l'autonomie des étudiants.

1.4. Analyse des résultats

Dans les tableaux ci-après, nous présentons l'ensemble des résultats en distinguant l'évaluation formelle (Tableau 2) et l'évaluation fonctionnelle/substantielle (Tableau 3). Le questionnaire a été rempli par 76 personnes au total mais elles n'ont pas porté leur jugement sur toutes les constatations, c'est pourquoi, à côté de chaque constatation nous indiquons le nombre de personnes qui l'a évaluée. Ceci dit, passons à l'analyse des résultats.

1.4.1. L'évaluation formelle des séquences

Constatations	Évaluation négative		Évaluation neutre	Évaluation positive:	
	1 pts	2pts	3pts	4pts	5pts
Pendant la réalisation des tests lexicaux je n'ai pas rencontré de difficultés techniques. (61 personnes sur 76 ont évalué cette constatation).	50%	18%	9,7%	6,9%	15,3%
	68%		9,7%	22,2%	
Pendant la réalisation des tests grammaticaux je n'ai pas rencontré de difficultés techniques. (72 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	27,9%	18%	8,2%	13,1%	32,8%
	45,9%		8,2%	45,9%	
La structure des séquences était claire, j'arrivais à m'y retrouver. (69 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	39,6%	29%	11,2%	2,9%	17,3%
	68,6%		11,2%	20,2%	
Les consignes des exercices grammaticaux étaient compréhensibles. (59 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	3,4%	8,5%	10,2%	37,3%	40,7%
	11,8%		10,2%	77,9%	
Les consignes des exercices lexicaux étaient compréhensibles. (67 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	13,4%	10,4%	10,4%	19,4%	46,3%
	23,9%		10,4%	65,7%	
Le temps pour la réalisation des exercices grammaticaux était suffisant. (76 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	16,9%	10,4%	10,4%	29,5%	32,8%
	27,3%		10,4%	62,3%	
Le temps pour la réalisation des exercices lexicaux était suffisant. (71 personnes sur ont évalué cette constatation)	53,6%	21%	14,8%	5,3%	5,3%
	74,6%		14,8%	10,6%	

Tableau 2: L'évaluation formelle.

Seulement un cinquième des étudiants interrogés (20,2%) a confirmé la clarté de la structure des séquences. Ce qui leur a empêché le plus de se retrouver dans les séquences c'était les différentes couleurs de caractères. De

plus, ils avaient parfois du mal à distinguer les activités prévues pour leur groupes. Pour ce qui est des problèmes techniques, deux tiers (68%) ont déclaré les avoir rencontrés pendant la réalisation des exercices lexicaux, seulement 22,2% d'étudiants n'en avaient pas. Moins de la moitié (45,9%) a constaté la nécessité d'y faire face pendant la réalisation des exercices grammaticaux et le même nombre (45,9%) a confirmé dans ce contexte l'infaillibilité de la plateforme. Les problèmes techniques que les étudiants ont signalés le plus souvent dans l'enquête concernaient l'ouverture d'une session et sa fermeture inopinée. Environ trois quarts (77,9%) ont confirmé la clarté des consignes des exercices grammaticaux (pour 11,8% les consignes n'étaient pas claires) et environ deux tiers (65,7%) l'ont fait pour les consignes des exercices lexicaux (23,9% ont declaré le contraire). Quant à l'évaluation du temps prévu pour la réalisation des exercices:

- dans le cas des exercices lexicaux seulement 10,6% d'étudiants l'ont déclaré suffisant et 65,7% n'étaient pas d'accord avec cette constatation: le plus souvent le temps leur manquait pour lire les consignes et réfléchir sur le choix des réponses;
- dans le cas des exercices grammaticaux 62,3% d'étudiants l'ont déclaré suffisant et 23,9% ne partageaient pas cet avis.

1.4.2. L'évaluation fonctionnelle/substantielle des séquences

Constatations	Évaluation négative		Évaluation neutre	Évaluation positive	
	1 pts	2pts	3pts	4pts	5pts
Les contenus des séquences étaient suffisamment diversifiés.	2,8%	0%	18,3%	49,3%	29,6%
(61 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	2,8%		18,3%	78,9%	
Le nombre des documents dans les séquences était suffisant.	2,8%		18,3%	36%	42,8%
(56 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	2,8%		18,3%	78,9%	
Les exercices de grammaire étaient en rapport avec la thématique réalisée en	6,9%	22,4%	19%	37,9%	8,7%
cours. (58 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	29,3%		19%	46,6%	
Les exercices lexicaux étaient en rapport avec la thématique du cours.	0%	1,7%	20%	26,7%	51,7%
(68 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	1,7%		20%	78,3%	
Les documents sur la plateforme m'ont facilité la participation aux activités	7,1%	8,6%	34,3%	31,4%	18,6%
réalisées en cours. (70 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	15,7%		34,3%	50%	
Les exercices grammaticaux m'ont facilité la participation aux activités	26,6%	22,2%	26,7%	15,6%	8,9%
réalisées en cours. (45 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	48,9%		26,7%	24,4%	
Les exercices lexicaux m'ont facilité la participation aux activités réalisées en	7,4%	4,4%	20,5%	41,2%	26,5%
cours. (68 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	11,8%		20,5%	67,7%	
La plateforme m'a encouragé à apprendre d'une manière plus systématique	60,7%	9%	16,7%	10,6%	3%
la langue. (66 personnes sur 76 ont évalué cette constatation)	69,8%		16,7%	13,6%	

Tableau 3: L'évaluation fonctionnelle/substantielle.

Quant à la diversité des contenus et le nombre de documents pour trois quart des étudiants interrogés (78,9%), les contenus étaient suffisamment variés et le nombre de documents était satisfaisant. La moitié des étudiants a constaté que les contenus des séquences lui avaient facilité la participation aux activités réalisées en cours mais à la fois 34,3% n'étaient ni en désaccord ni d'accord. 78,3% des étudiants ont attesté le rapport des exercices lexicaux avec la thématique réalisée en cours, moins de la moitié (46,6%) l'a confirmé pour les exercices de grammaire. 67,7% d'étudiants ont considéré les exercices lexicaux effectués sur le site comme un appui pour la participation aux activités réalisées en cours. Un quart des étudiants (24,4%) l'a constaté à l'égard des exercices de grammaire. Seulement 13,6% des étudiants ont confirmé que la plateforme les avaient encouragés à apprendre d'une manière plus systématique la langue. Deux tiers (69,8%) n'ont pas apprécié cet outil. Parmi les commentaires formulés à cet égard nous avons pu lire ce qui suit:

- «La plateforme m'a découragé, je préfère l'apprentissage en classe ou les programmes du type "duolingo".»
- «Beaucoup d'activités à faire à la maison et non à l'université, les cours en présentiel développent la pensée créative.»
- «Je pense que ce sont les cours en présentiel qui encouragent plus à apprendre que la plateforme. La plateforme m'a un peu découragé.»
- «Décidément, je préfère la forme traditionnelle de l'apprentissage. Chaque activité sur moodle me décourage plutôt que m'encourage. Je passe des heures devant l'ordinateur au lieu d'apprendre. Je préférerais que les tests et les exercices aient lieu en classe.»
- «Elle décourageait de recourir à ce type d'outils. La préparation des fiches paraît une activité plus efficace pour l'apprentissage du vocabulaire que les exercices sur moodle. Trop de stress à cause du temps très limité à faire les exercices et à cause de la crainte de la suspension du système.»

2. Discussion

L'analyse des résultats de la recherche montre bien la divergence entre l'évaluation formelle et l'évaluation fonctionnelle/substantielle ainsi que la divergence entre l'évaluation de la plateforme en tant qu'outil encourageant l'apprentissage régulier et l'évaluation fonctionnelle des documents et des exercices lexicaux. Quant à l'évaluation formelle, son objectif était uniquement de nous fournir les indications comment améliorer la qualité du fonctionnement du bi-learning. La plupart des étudiants interrogés ont évalué d'une façon négative le temps prévu pour la réalisation des exercices, la clarté de la structure

des séquences et l'aspect technique. En ce qui concerne l'évaluation du temps, seulement 10,6% l'ont déclaré suffisant dans le cas des exercices lexicaux dont l'exécution était limitée à deux essais. Dans le cas des exercices grammaticaux que les étudiants pouvaient refaire autant de fois que nécessaire pour réussir 62,3% l'ont admis suffisant. Rien d'étonnant que le temps soit vécu comme quelque chose de stressant, il en va de même bien souvent pour les épreuves en présentiel, mais ce qui peut étonner c'est le pourcentage déclarant le temps suffisant pour la réalisation des exercices grammaticaux où il n'y avait pas de limite temporelle. Peut-être dans ce cas-là s'agit-il du temps que les étudiants pouvaient concacrer à faire les exercices grammaticaux sur le site? Quant à la clarté de la structure des séquences, elle demande un perfectionnement aussi bien que le temps prévu pour la réalisation des exercices lexicaux. Pour ce qui est des difficultés techniques, ce qui saute aux yeux c'est la différence entre le pourcentage déclarant les avoir rencontrées pendant la réalisation des exercices lexicaux (68%) et le pourcentage confirmant d'y avoir fait face pendant l'exécution des exercices grammaticaux (49,9%). Cette différence peut à notre avis s'expliquer entre autres par le fait que l'un des exercices de vocabulaire exigeait la maîtrise du clavier français. Les étudiants étaient donc censés s'y entraîner avant de l'exécuter, ce qui était par ailleurs précisé dans la consigne. Les exercices de grammaire ne posaient pas ce problème, parce qu'ils étaient dotés d'un clavier "intégré". Par ailleurs, interrogés de façon informelle sur les difficultés techniques rencontrées, certains étudiants ont avoué «avoir lu la consigne après avoir commencé à faire l'exercice». Il est d'ailleurs intéressant de constater que la notion de "difficulté" technique a été détourné de manière à laisser penser que ces difficultés venaient principalement de la machine ou du système. Précisons qu'aucun des testeurs n'avait mentionné de problèmes techniques pendant les tests. Il n'en reste pas moins que ces difficultés ont été mal vécues par les étudiants. En somme, ces trois facteurs susmentionnés demandent visiblement une amélioration.

Quant à l'évaluation fonctionnelle/substantielle des documents et des exercices sur la plateforme, ses résultats confirment en partie l'hypothèse 1: le b-learning a facilité l'intégration des activités lexicales aux activités développant la pensée créative. La grande majorité des étudiants étaient satisfaits du nombre de documents et de leur diversité, ils ont également apprécié le rapport des exercices lexicaux avec la thématique réalisée en cours ainsi que l'utilité des documents et des exercices lexicaux pour la participation active en atelier. S'il s'agit de l'adéquation du contenu des exercices proposés sur le site et celui du cours, nous avons noté l'écart entre les réponses concernant les activités liées au vocabulaire (évalué à 78,3% de façon positive) et ceux portant sur la grammaire (seulement 46,6%). Les exercices grammaticaux ont

été proposés pour réviser les questions de grammaire, c'est peut-être pour cette raison-là que leur rapport avec les contenus thématiques abordés en atelier de créativité était moins visible pour les étudiants. Par ailleurs seulement 24,4% ont constaté l'utilité des exercices grammaticaux pour leur participation active en atelier. La question se pose comment rendre plus évident le rapport entre les niveaux morpho-syntaxique et lexical aux étudiants? À travers quels types d'activités et quelles modalités de travail?

Quant à l'hypothèse 2, ce qui paraît intéressant et demanderait sûrement une étude à part, c'est que la plateforme en tant qu'outil encourageant l'apprentissage régulier n'était pas du tout appréciée par les étudiants. D'une part, ils étaient découragés par les difficultés techniques et le temps prévu pour la réalisation des exercices (en premier lieu lexicaux), d'autre part ils préféraient l'apprentissage en présentiel. Dans l'un des commentaires nous lisons même que l'action d'effectuer des activités sur moodle n'est pas l'apprentissage («Je passe des heures devant l'ordinateur au lieu d'apprendre.»). Interrogés de façon informelle sur cette question, les étudiants ont souligné à mainte reprise la valeur de l'enseignement en classe au détriment de l'enseignement en ligne. Ces résultats réfutant l'hypothèse 2, seront-ils seulement une réaction sur les inconvénients découlant du travail supplémentaire ou bien témoigneront-ils du besoin d'un contact direct avec l'enseignant, de l'importance accordée à la relation humaine en tant que base de l'enseignement/apprentissage? Pour en savoir plus, il serait nécessaire d'entreprendre une recherche sur les représentations de l'apprentissage de la jeune génération d'aujourd'hui ainsi que du rôle de l'enseignant et des outils électroniques dans l'apprentissage. En tout cas, ce qui est encourageant dans les réponses de nos étudiants c'est leur appréciation de l'apprentissage en présentiel et leur besoin du contact direct avec l'enseignant.

3. Conclusion

Le b-learning est sûrement un outil facilitant l'intégration des activités lexicales aux activités développant la pensée créative mais il est nécessaire de repenser sa formule. Étant obligatoires et limités dans le temps, les exercices sur le site ont plutôt découragé les étudiants à développer régulièrement leur compétence lexicale. Peut-être les étudiants auront-ils besoin d'une solution plus souple qui conviendrait mieux à l'organisation individuelle de leur temps d'apprentissage? La question se pose aussi comment ils gèrent leur temps d'apprentissage et dans quelle mesure ils savent le faire. Par ailleurs, il paraît qu'entourés des outils électroniques, ils apprécient plus le contact direct avec l'enseignant et de "bonnes vieilles méthodes", telles que les fiches. Serait-ce

une tendance générale? Cette recherche ne permet pas de tirer une telle conclusion mais elle constitue un point de départ pour formuler les hypothèses sur l'importance du contact direct avec l'enseignant en atelier de créativité.

BIBLIOGRAPHIE

Blachowska-Szmigiel, M., 2010. *Twórcze schematy poznawcze a kreatywność językowa. Na przykładzie języka francuskiego jako obcego.,* Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

Blachowska-Szmigiel, M., «La grammaire sur mesure en atelier de créativité?» In: *Vers une redéfinition de la notion de compétence linguistique en classe de langue* (sous presse) UW, Warszawa.

Blachowska-Szmigiel, M., 2013. «Évaluer la nouveauté, la valeur et l'originalité des textes du sujet apprenant en FLE» dans Grabowska A., Gracy J., Smutka L. (red.) *Problemy współczesnej neofilologii. Wybrane zagadnienia.* Publikacja Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie. Str. 177-189.

Miquel, C., 1999. *Vocabulaire progressif du français. Niveau avancé*., Clé International, Paris.

Réseaugraphie

Agence Wallonne des Télécommunications [archive]) *Qu'est-ce que l'e-learning?* [archive], version mise jour 2008-01-28. http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,gui (8.07.2015).

Błachnio A, 2007, «Przegląd wybranych badań nad wpływem Internetu na dobrostan psychiczny i kontakty społeczne użytkowników». In: *Psychologia Społeczna,* tom 2 3-4 (5) 225-233. http://www.spoleczna.psychologia.pl/pliki/2007_3/blachnio_2007_3.pdf (10.07.2015).

Beata Katarzyna Szpingier
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
beata.szpingier@amu.edu.pl

LA PRASSI DIDATTICA DELL'ITALIANO PER SCOPI SPECIALI NELL'AMBITO UNIVERSITARIO POLACCO SULL'ESEMPIO DELLA VARIETÀ MEDICA

Teaching practice of Italian for special purposes in a Polish academic setting. The case of Italian in medicine

The present analysis aims at systematizing sparse remarks revolving around teaching of languages for special purposes (LSP). Detailed data were collected by observation within Polish academic circles. More precisely, they are based on past working experience gained among students boasting a high level of language proficiency. Apart from general tendencies, more streamlined requirements have been formulated on a par with their particular consequences.

Keywords: didactics, LSP, Italian, medical language, terminology

Słowa kluczowe: dydaktyka, języki specjalistyczne, język włoski, język medycyny, terminologia

1. Premessa

Tra le caratteristiche che definiscono l'attuale situazione socio-culturale si fanno notare le interferenze tra lingue e culture dovute alla globalizzazione e determinate da un continuo sviluppo tecnologico. Sia i contatti internazionali che il flusso delle informazioni contribuiscono alla diffusione del sapere scientifico coinvolgendo gli specialisti di varie discipline. Le scienze e le tecnologie hanno la dimensione internazionale. Ovviamente la comunicazione avviene attraverso il sistema della lingua, però esige un lessico adeguato in riferimento a un

particolare settore e genera una serie di operazioni che attivano le cosiddette connessioni mnesiche coinvolgendo ogni partecipante alla vicenda nello sviluppare le competenze linguistiche – docenti, poiché oltre a trasmettere un sapere concreto e contestualizzato dovrebbero potenziare le abilità proprie e quelle degli studenti allo scopo di eseguire il compito (realizzazione del programma), e studenti poiché sono tenuti ad assimilare nozioni e concetti nuovi (acquisizione del materiale proposto) in modo efficace.

Il presente studio si pone come l'obiettivo quello di puntualizzare alcune riflessioni nate lungo l'attività professionale dell'autrice in quanto docente universitaria il cui interesse di ricerca riguarda le particolarità del linguaggio della medicina in riferimento all'italiano. Seguendo un ragionamento di contiguità si può ammettere che la scienza ha un rapporto complesso con le lingue naturali; esse, a loro volta, richiedono di trasformare le parole in termini per definire e aggiornare il loro significato in un contesto; vengono insegnate e apprese per la molteplicità di motivi e scopi tra cui si notano quelli professionali, scientifici, settoriali e cioè i cosiddetti usi particolari. Si intende focalizzare l'attenzione sul fatto di distinguere e argomentare le osservazioni toccano la natura del processo didattico di sistemi definiti speciali/specialistici, tenendo conto delle caratteristiche disposte in tre paragrafi: sulle tendenze determinate dalle circostanze e aspettative delle società moderne, sulle esigenze generate dalla diffusione della varietà medica e sulle implicazioni del suo uso concreto. Le osservazioni si rivolgono all'ambito universitario che coinvolge gli studenti non italofoni e il contesto dell'apprendimento di italiano LS[1]. Le riflessioni esposte spettano alla ricercatrice in linguistica che, attraverso la carriera universitaria ha avuto occasione di tenere le lezioni di lingua pratica, di operare su testi autentici specialistici/settoriali (sempre nel contesto dell'italiano LS) e di far capire la specificità di tale varietà linguistica al livello morfologico, sintattico, lessicale e pragmatico.

2. Specificità della varietà medica

La medicina nasce con l'uomo; sin dall'inizio ognuno affronta gli eventi che determinano il suo vivere. E' una disciplina in continua evoluzione – la riflessione viene fatta riguardo alle modalità diagnostiche, terapeutiche e alle scoperte

[1] Si opta per la denominazione LS come lingua straniera poiché attinge essenzialmente all'input linguistico, insegnato e appreso in contesto straniero in modo guidato e stimolato; è la lingua studiata generalmente a scuola, imparata in modo graduale dal più facile al più difficile in opposizione a L2 come lingua seconda punta sull'apprendimento immediato basato soprattutto su bisogni strumentali (Balboni, 2008: 28-34).

nel campo della farmacologia. La ricerca e l'esperienza clinica constribuiscono ad ampliare costantemente le conoscenze della materia che, infatti, necessita una gamma di modi che permettono e agevolano la comunicazione; la pratica, quindi, esige l'uso di un linguaggio specifico e scientifico che risponderebbe ai bisogni del settore[2]. Per capire la complessità dell'insegnamento e apprendimento non soltanto di una lingua straniera ma una peculiare varietà di essa, quella "speciale", occorrerebbe conoscere i suoi tratti rilevanti[3]. Il linguaggio specialistico, in generale, si distingue per il suo carattere specifico e per la funzione comunicativa corrispondente alla disciplina specifica, il che si esprime sia nel contenuto che nella forma (vocaboli, termini, espressioni, simboli). Per comporre i messaggi, in quanto un codice, comprende nel suo complesso i segni (quello per esempio della medicina, in particolare, oltre ai termini dispone di simboli, icone, descrizioni, elementi non verbali e paraverbali). Un segno ha un carattere duplice, si manifesta attraverso due realtà complementari: *significante* (la struttura del segno) e *significato* (senso)[4]. I segni richiedono di essere identificati, riconosciuti e decodificati e la comprensione riguarda anche il comunicato sottinteso verbale o non verbale dell'enunciato (Calefato, 2004: 28). Attraverso i segni – parole ma anche i simboli che non hanno forma verbale, i professionisti trasmettono le loro conoscenze in tal modo che la comunicazione specialistica raggiunge il massimo grado di efficacia. Dalla lingua comune, usata quotidianamente, il lessico specialistico ricava vocaboli che in seguito diventano, acquistando un significato particolare, termini "speciali" riguardanti campi diversi della vita professionale.

Uno dei fattori principali connessi alla scienza è l'oggettività delle osservazioni scientifiche realizzata mediante un discorso che risponde a tale esigenza. Tradizionalmente, in medicina si impiegano i termini che puntano proprio su una oggettività descrittiva[5]. L'imprecisione del linguaggio può causare

[2] Nel presente quadro si ricorre alla denominazione di *linguaggio* in riferimento all'italiano della medicina in quanto il concetto di *lingua* può limitare l'area di applicazione (Gotti, 1991: 8).

[3] I moduli che prevedono l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue per usi speciali vengono proposti agli studenti non italofoni, che possiedono una buona competenza dell'italiano e seguono gli studi di laurea magistrale.

[4] I termini *significante* e *significato* corrispondono alle precisazioni saussuriane di *signifiant* e *signifié* (1916). E' un tratto rilevante perché la somiglianza nella struttura morfologica agevola apprendimento e la comprensione di brani specifici.

[5] Talvolta però il significato preciso delle descrizioni scientifiche viene frainteso e si confonde la precisione e l'analiticità della descrizione. Generalizzando, quindi, si può dire che l'oggettività nella descrizione scientifica equivale all'"intersoggettività dei fenomeni osservati" (ibidem: 10).

l'ambiguità dei concetti, privi di connotati scientifici. Comunque, i termini, soprattutto in relazione alla medicina sperimentale e teorica, nella maggioranza dei casi, sono definiti operativamente (esistono operazioni empiriche che possono specificarlo), anche se talvolta in modo non sempre esplicito (*resistenza dell'organismo* è un esempio relativo al termine metodologicamente scorretto data la mancanza dei metodi di verificazione, la capacità dell'organismo non può essere dimostrata sperimentalmente, e con questo concetto si intende: resistenza allo stress emotivo o resistenza allo sforzo fisico), (Federspil 1980: 10-14). Nel campo della medicina clinica, invece, si adopera piuttosto un linguaggio quasi esclusivamente descrittivo e scarso di espressioni quantitativi[6], (Federspil, 1980: 17). Generalmente, l'italiano della medicina attiene alle caratteristiche tradizionali del linguaggio scientifico/specialistico. Rispetto ad altri campi (come fisica, matematica, chimica) però si notano meno formalizzazioni di alto livello, rappresentate dalle formule simboliche, e meno anglicismi che invadono il lessico di molti registri (quello di informatica, economia, politica, ecc...). Tali proprietà veicolano certe tendenze che possono agevolare il fatto di gestire le competenze in varie attività professionali in misura soddisfacente.

La particolarità del linguaggio medico sta anche nel fatto che, a differenza di altri sottocodici scientifici, sempre in rapporto all'italiano, prende la forma non solo in epoche remote ma anche contemporaneamente. Quello che appartiene all'ambito della medicina e dei medici, avverte caratteristiche del sistema di comunicazione particolarmente complesso che non si limita a un uso dei termini specialistici, ma riguarda una serie di atti linguistici non verbali e/o paraverbali (Altieri, Biagi, 1970: 29). Conformandosi alle prestazioni formali, in classe venivano proprio chiariti tali usi specifici, che deviano dalle regole di precisione come per esempio: un gesto accarezzevole da parte di un medico nei confronti di un paziente travagliato da un male determina a un esito benefico, diminuisce l'ansia, ecc.

3. Tendenze generali

Dalla prassi risulta che aumentano i bisogni didattici dettati soprattutto dalla situazione nel mercato di lavoro internazionale. Ferioli (1998: 135-147) sottopone all'attenzione utili osservazioni, rimanenti attuali fino a oggi, tra cui la proposta di ampliare il campo di strutture e di organizzare il sistema di apprendimento

[6] Un linguaggio univoco, preciso e universale, tale da eliminare ogni riferimento emotivo notato nel linguaggio comune, si caratterizza dell'introduzione di numeri e simboli (è il caso delle formule chimiche e matematiche), ciò aiuta a discriminare un elemento principale, oggetto della scienza (ibidem: 17).

orientato agli argomenti formativi nuovamente introdotti[7]. L'autrice precisa che "l'insegnamento, in generale, dovrebbe completare le conoscenze dei contenuti, cioè la quantità di ciò che s'impara, con le abilità orientate a identificare, classificare, elaborare, sintetizzare per condividere la conoscenza. Tuttavia, per rendere effettiva la comunicazione è necessario riuscire a comunicare" (ibidem).

Di conseguenza l'apprendimento deve rispondere alle necessità e, difatti, coinvolge tutta una serie di varie competenze, opera soprattutto sulla traduzione; gli studenti che affrontano vari argomenti e strutture legati all'uso settoriale, se non specialistico, dell'italiano cercano di concretizzare il proprio sapere nelle traduzioni. Serianni (2007: 7-31) giustamente rivela che "il lessico medico [..] è un lessico ipertrofico: più di un lemma su venti in un buon dizionario dell'uso ha la probabilità di appartenere alla medicina o ad ambiti connessi (anatomia, farmacologia, fisiologia): un rapporto che nessun altro linguaggio settoriale[8] potrebbe vantare". La visione riferita aiuta la comprensione della natura dei discorsi medici e facilita l'elaborazione di certi processi mentali nel concludere con successo la prassi didattica, e non solo. Tale complesso situazionale si potrebbe spiegare nello status della scienza medica e nel modo di percepire e trattare questioni legate al campo.

Si sottolinea il carattere internazionale di termini; essi, nella stragrande maggioranza, continuano la matrice greco-latina sia nella loro forma che l'accezione, il che aiuta la decodifica dei testi da parte dei laici come insegnanti e apprendenti. Però, si dovrebbe essere attenti poiché il polacco della medicina attinge in molti casi alla radice slava, quella autoctona (un'esigenza sostanziale da segnalare lungo le lezioni). Questo assunto si verifica mediante i cosiddetti tecnicismi specifici come it. *acme* (apogeo, punto culminante di una malattia), ingl. *acme* , franc. acmé (*apogée*), spagn. *acme* , port. *acme* (*apogeu*), rum. *acme* (*apogeul*) ma in pol. *punkt kulminacyjny choroby*[9]; it. *flemma*, ingl. *phlegm*, franc. *flegme*, spagn. *flema*, port. *fleuma*, rum. *flegma*, ma in pol. *plwocina*, *wydzielina górnych dróg oddechowych*; ital. *sindrome*, ingl. *syndrome*, franc. *syndrome*, spagn. *síndrome*, port. *síndrome*, rum. *sindromul*, ma in pol. *zespół objawów*, ecc. Certe denominazioni vengono create sulla base

[7] Occorrenti osservazioni in riferimento alla glottodidattica sono stati proposte precedentemente da Freddi (1994).

[8] Circolano varie denominazioni e definizioni per specificare adeguatamente la natura e la qualità di LSP in riferimento all'italiano. Così si notano: *linguaggio settoriale* (Beccaria, 1988:160), *linguaggio scientifico* (De Mauro, 1998: 9-19); *lingua speciale* (Cortelazzo, 1994: 8), *microlingua* (Balboni, 2000: 6-7).

[9] La legge costringe i medici polacchi a usare nelle cartelle cliniche le denominazioni in lingua materna.

degli elementi inglesi (un seguente fattore che aiuta a capire il messaggio scientifico) e anche se trovano equivalenti terminologici in rispettivi sistemi, continuano la forma originale, almeno nella consapevolezza dell'utente comune, per esempio: ingl. *AIDS*, it. *AIDS*, franc. *SIDA*, spagn. *SIDA*, port. *SIDA*, rum. *SIDA*, pol. *AIDS*; il termine inglese *by-pass* conserva la forma inglese nelle lingue riportate oltre al polacco che origina la voce *pomostowanie aortalno-wieńcowe*[10].

4. Esigenze particolari

Alla prassi didattica focalizzata particolarmente sulla varietà specifica della lingua comune si sovrappongono i fattori essenziali. Un ambito scientifico necessita i mezzi per comunicare e per trasmettere i dati. La terminologia, quindi, occupa la posizione fondamentale nel caratterizzare e classificare le lingue specialistiche. Cabré (1998: 147-148) puntualizza che i termini corrispettivi a un dato campo scientifico permettono di riconoscere un testo come tale. La molteplicità delle parole dotte e il loro carattere internazionale concorrono alla concisione nell'esprimersi e facilitano lo scambio dei dati al livello internazionale e oltre ai confini linguistici (se si prendono in considerazione molte lingue differenti in uso). Ogni campo scientifico dispone della propria terminologia i limiti della quale sono in realtà difficili da stabilire tra le discipline particolari (però la distinzione tra terminologia e lessico specialistico sembra evidente)[11]. Si osservi ugualmente una certa interpretazione nel definire, o determinare, la lingua generale e la terminologia cioè quella che accetta la suddivisione in "vocabolo appartenente a un campo specialistico" e "vocabolo usato in un campo specialistico". In linea di massima, un termine può collocarsi sia in un unico settore sia in settori diversi dell'ampia area specialistica ed essere adoperato nello stesso tempo dalle varie "terminologie". Sembra discutibile e non affatto evidente fissare un confine ben netto tra i vocabolari delle varie discipline perché la scienza come un *continuum* viene divisa quasi artificialmente in discipline differenti e i fenomeni scientifici possono essere analizzati secondo prospettive scientifiche distinte. Così lo stesso termine riferendosi a un concetto che a sua volta si caratterizza di una certa designazione, si usa a fini diversi e da utenti diversi. Tale modalità di messaggi creata dagli emittenti genera proprio l'uso dei termini. Nell'idea di questo quadro,

[10] Alle differenze strutturali corrispondono ovviamente le differenze nella pronuncia che si adeguano alle regole fonetiche di un dato sistema.

[11] Vari lessemi o termini trovano diverse accezioni tecniche rispetto all'ambito di applicazione; per esempio (*analisi, radiazione, esame, virus*) in riferimento alla medicina, alla fisica, alla matematica, all'informatica.

sarebbe dunque impossibile stabilire il limite tra la lingua comune e la lingua specialistica da elaborare nell'arco delle lezioni.

Si pongono altri dubbi e incertezze. Le opzioni e le discussioni sulla didattica dei linguaggi specialistici, almeno quella italiana, non stabilisce i metodi ben definiti e non precisa il contenuto dei corsi; non viene risolta la questione quali concetti privilegiare e in quale misura; focalizzare sull'aspetto contenutistico o linguistico. La preoccupazione riguarda anche il problema degli insegnanti competenti per tenere le lezioni il che necessita le conoscenze opportune in didattica, lingua e in disciplina trattata (Cavagnoli, 2001: 375-385).

Ma come rivela Sabatini (2012) nella sua comunicazione a proposito della lingua e della conoscenza scientifica, si nota una certa separazione tra il mondo scientifico e il mondo letterario, causato dalla prevalenza della letteratura nell'insegnamento della lingua nella scuola[12]. Le osservazioni, in riferimento all'ambito scolastico, si applicano anche al contesto degli apprendenti adulti poiché essi sono "affetti" dal metodo inadeguato e ne subiscono le conseguenze. Ci vuole infatti una collaborazione fra due branche che dovrebbero completarsi e non escludersi. L'atteggiamento inesatto, concepito ed eseguito male limita la creatività degli apprendenti ai numeri, cifre e formule, il che trova le radici profonde nel versante letterario-umanistico. Per agevolare un modello suggerito di insegnamento guidato e stimolato, occorrerebbe interessare il pubblico alla materia scientifica. Naturalmente, i contenuti specifici hanno bisogno di un linguaggio opportuno al quale alcuni studenti sono portati per natura (ci sono certe predisposizioni, modalità di ragionamento), altri invece devono potenziare gli opportuni processi mentali. La mancanza del sapere linguistico e comunicativo comune a tutti i campi origina di riflesso il funzionamento sbagliato e l'uso incompetente della lingua non solo speciale poiché la scienza non si limita soltanto alla terminologia[13].

5. Implicazioni concrete

Il distacco fra due poli insegnati tradizionalmente trovano forte impatto sulla visione didattica. Generalmente, gli studenti, stando di fronte a un testo specifico, dimostrano l'atteggiamento diverso e differenziato. Gli uni si lamentano, gli altri

[12] La presentazione è stata effettuata durante il seminario di formazione dei tutor 2012-2013 di PON Educazione Scientifica, organizzata a Napoli 16-18 luglio 2012, disponibile nel sito dell'ente. Sono le riflessioni concrete che focalizzano sull'organizzazione moderna dell'insegnamento scientifico con lo sguardo particolare alla lingua.

[13] Dalla pratica scaturisce che gli studenti padroneggiano abbastanza facilmente la terminologia. Quello che gli ostacola la comunicazione è la lingua, la sua struttura, le sue regole che la governano.

invece si entusiasmano; si avverano le loro prestazioni per due filoni tradizionali: letterario e quello linguistico. I primi accettano con difficoltà il carattere preciso del discorso "speciale": la terminologia (anche se l'italiano medico dispone di certi equivalenti terminologici come: *malattia-patologia, ferita-trauma, orecchioni-parotite, corpo-soma, globuli bianchi- leucociti, ecc.*), formule concrete, l'uso denotato e referenziale, lo stile impersonale e forme passive, la sintassi semplificata. Gli altri avviano i processi mentali che si concludono nelle interferenze lessicali e concettuali, per esempio basandosi sulla forma esterna (significante) del termine gli attribuiscono un significato (*extracorporeo, encefalografia, basocellulare*). I termini favoriscono non solo una comunicazione efficace ma anche quella che supera le barriere nazionali (Villa, 2013)[14].

Nella prassi didattica, naturalmente, alcuni fattori (linguistici e extralinguistici) agevolano il processo di apprendimento, altri invece lo ostacolano. Lo studente, a sua volta, dispone di una molteplicità di mezzi e strumenti per progredire e perfezionarsi nell'impegno (dizionari, siti Internet, ecc...)[15]. Ma deve seguire il programma che gli offre la possibilità dell'approfondimento sia attraverso i testi autentici (pragmatici per la natura perché si riferisce all'argomento trattato) che i materiali creati appositamente per il corso microlinguistico (organizzati tuttavia su termini propri di una data disciplina). Si dovrebbe tenere anche presente che infatti nell'apprendimento e nell'insegnamento di una lingua per scopi speciali, in quanto la lingua straniera, è una sorta di riapprendimento che comporta riorganizzazione delle strutture padroneggiate, riapplicazione delle abilità appropriate precedentemente. Inoltre comprende un tipo di rieducazione delle capacità comunicative professionali/specifiche.

6. Osservazioni conclusive

Riportate le riflessioni, anche se non esauriscono l'argomento, favoriscono l'interpretazione dei dati che si formulano nell'bisogno di sottolineare il carattere interdisciplinare e internazionale dei vocaboli speciali. In tale contesto sembra conveniente il tentativo di far sviluppare negli studenti le competenze che basano sulla capacità di fare connessioni e di approfittare delle interferenze per giungere all'esito con successo.

[14] "La scienza ha un rapporto complesso con il linguaggio: essa esige di trasformare le parole in termini per definirne e aggiornarne il significato, dipende dalla ricchezza imprecisa delle parole comuni" (ibidem)

[15] Circolano, da un campo all'altro, numerosi termini medici, registrati nei dizionari che risultano talvolta sconosciuti agli specialisti e operatori di una data specializzazione poiché la loro accezione si modifica rispetto al contesto (Serianni, 2006: 7-31).

In seguito alla globalizzazione economica, scientifica e culturale, alla sempre crescente mobilità della gente per motivi di studio e di lavoro, alla vasta circolazione di scoperte, invenzioni, idee l'insegnamento nell'ambito tecnico-scientifico in generale e nell'ambito sanitario in particolare, assume un ruolo essenziale nei tempi attuali. Rispetto agli anni precedenti l'insegnamento che attinge al settore di specializzazione non è affatto marginale, anzi i bisogni e aspettative aumentano praticamente ogni giorno. A chi non segue un insegnamento guidato, rimangono a disposizione fonti bibliografiche, anch'esse in misura sempre crescente. L'insegnamento viene proposto agli studenti che possiedono una buona padronanza dell'italiano con l'obiettivo di sviluppare le loro competenze. Si considera la situazione quando gli apprendenti sono capaci di decifrare il contenuto del messaggio ma non lo sanno dire in italiano che è per loro LS (Sula, 2009: 39-48).

Il contesto di apprendimento svolto nell'aula universitaria riguarda il processo guidato, stimolato e valutato in seguito dalla docente titolare (in questo caso concreto). Il complesso situazionale lascia anche lo spazio agli studenti di integrarsi, di condividere le osservazioni e di praticare la lingua visto il contenuto e il momento unico. Contano anche altre variabili che determinano il processo didattico come la fascia di età precisa (tra 20-24 anni), elementi sociali o economici (attività professionale), motivazione (sviluppo delle competenze, lavoro), ecc. Esige un impegno sia da parte dell'insegnante che degli apprendenti e genera un continuo sviluppo delle competenze.

BIBLIOGRAFIA

Altieri Biagi, M. L. 1970. *Guglielmo Volgare. Studio sul lessico della medicina medioevale*. Bologna: Forni.

Balboni, P. E. 2000. *Le microlingue scientifico professionali*. *Natura e insegnamento*. Torino: Utet.

Balboni, P.E. 2008. «Linguistica acquisizionale e glottodidattica». In: *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2. Atti del Convegno-seminario Bergamo, 19-21 giugno*, R.Grassi (a cura di). Perugia: Guerra. pp: 23-34.

Beccaria, G. L. 1988. *Italiano antico e nuovo*. Milano: Garzanti libri.

Borello, E. 2001. *Le parole dei mestieri. Gergo e comunicazione*. Firenze: Alinea editrice.

Cabré, M-T. 1998. *La terminologie. Théorie, méthodes et applications.* Ottava: Les Presses de l'Université d'Ottava.

Cavagnoli, S. 2001. «Quale metodo per la lezione del linguaggio specialistico». In: *Language for Special Purposes: Prospetives for the New Millenium*. *Tom 1*. Red. Felix Mayer. Tubingen: GunterNarr Verlag. pp: 375-383.

Cortelazzo, M. A. 1988. «Le lingue speciali» . In: Holtus Günter – Metzeltin Michael – Schmitt Christian (a cura di) *Italienisch: Fachsprachen / Lingue speciali* in *Lexicon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemayer.

De Mauro, T. 1988 «Linguaggi scientifici e lingue storiche». In: A.R. Guerriero (a cura di) *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze.* Firenze: La Nuova Italia.

De Saussure, F. 1989. *Cours de linguistique générale. Édition critique par Rudolf Engler. Tom 1.* Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Calefato, P. 2004. *Nel linguaggio. Materiali per discipline di confine*. Roma: Meltemi Editore.

Federspil, G. 1980. *I fondamenti del metodo in medicina clinica e sperimentale*. Padova: Piccin Editore.

Ferioli, A. 1998. «Insegnare italiano per fini specifici: motivazione e apprendimento cooperativo». In: Quaderns d'Italia 3. pp: 135-147.

Freddi, G. 1994. *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.

Gotti, M. 1991. *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.

Serianni, L. 2006. «Terminologia medica: qualche considerazione tra italiano, francese e spagnolo». In: *Terminologie specialistiche e tipologie testuali. Prospettive interlinguistiche.* Roma: Eds. M. T. Zanola. pp: 7-31.

Sula, A. 2009. «Riflessioni sulle problematiche dell'Italiano L2 per scopi speciali». In: *Linguistic and Communicative Performance Journal*, Volume 2/2. Tirana. pp.39-48

Villa, M. L. 2013. *Linguaggio scientifico. Nessuna è come la madre*. http://is.pearson.it/magazine/linguaggio-scientifico-nessuna-e-come-la-madre/ 02.04.2015

Lidia Lebas-Frączak
Clermont Université, Université Blaise Pascal,
Clermont-Ferrand
lidia.fraczak@univ.bpclermont.fr

PEUT- ÊTRE QU'UN JOUR ON VA COMPRENDRE OU *PEUT- ÊTRE QU'UN JOUR ON COMPRENDRA*… … LA DIFFÉRENCE FONCTIONNELLE ENTRE LES DEUX FORMES DU FUTUR EN FRANÇAIS

***Peut-être qu'un jour on va comprendre* or *peut-être qu'un jour on comprendra*: Functional difference between the two forms of future in French**

This article presents an analysis of two types of future tense in French within an "intersubjective" approach as an alternative to descriptions based on "objective" or "subjective" considerations. We put forward a hypothesis that the composed form (e.g. *on va comprendre*) focalizes the verb or the predicate, whereas the simple form (e.g. *on comprendra*) allows to "defocalize" the verb in order to indicate that the interlocutor's attention is to be focused elsewhere: either on another part of the predicate (e.g. a complement) or on another part of the utterance, beyond the predicate or even beyond the given sentence. We show that the objective and subjective considerations used to describe these forms may be reinterpreted within the intersubjective approach and concealed with the proposed notion of "(de)focalization".

Keywords: futur proche, futur simple, focalization, de-focalization, linguistic interaction

Słowa kluczowe: czas przyszły złożony, czas przyszły prosty, fokalizacja, defokalizacja, interakcja językowa

1. Introduction

La différence fonctionnelle entre les deux formes du futur en français, le futur composé (ou «proche») [1] et le futur simple, constitue une difficulté dans l'apprentissage du FLE, comme c'est le cas pour la différence entre les autres formes verbales «concurrentes» telles que l'imparfait *vs* le passé composé ou le subjonctif *vs* l'indicatif.

Les analyses modernes des deux formes du futur ont abandonné le critère «objectiviste» du degré de proximité temporelle au profit de critères énonciatifs, ou «subjectivistes», impliquant le point de vue de l'énonciateur. Ainsi, Franckel (1984) a opposé «*aller +* infinitif» et «futur» en termes de «contiguïté», pour le premier, et de «rupture» par rapport au moment de l'énonciation, pour le second, avec des sens énonciatifs corrélatifs de «certain» ou «factuel» et de «non-certain» ou «non-asserté», respectivement. Les analyses proposées depuis par d'autres linguistes restent finalement assez proches. Ainsi, par exemple, selon la formulation de Revaz, s'inspirant de Schrott (2001), «l'emploi du *présent prospectif* ou du *futur simple* dépend […] de l'attitude du locuteur par rapport au degré de certitude du procès futur: assertion maximale avec le PPR [présent prospectif] à cause de son lien avec l'actualité, plus ou moins grande incertitude avec le FS à cause de sa coupure avec le moment de l'énonciation» (2009: 157).

Il nous paraît intéressant et utile, pour les deux formes en question comme pour d'autres formes linguistiques, d'aller au-delà des considérations subjectivistes, liées uniquement au sujet parlant, en accordant une place plus importante à l'instance de l'interlocuteur et en situant donc l'analyse sur un plan intersubjectif, ou interlocutif. Il faut pour cela admettre qu'un acte de parole ne vise pas simplement à *décrire* un état de choses (approche objectiviste) ou à *exprimer* un point de vue (approche subjectiviste), mais à *attirer l'attention* de l'interlocuteur sur quelque chose ou à *partager* un point de vue (approche intersubjective ou interlocutive).

[1] Le terme traditionnel «futur proche», considéré comme sémantiquement trompeur, s'est vu remplacer par les termes «forme / périphrase *aller* + infinitif», «futur périphrastique», «futur analytique», «présent prospectif» ou «futur composé». Ce dernier, utilisé par Barbazan (2010), nous semble être un bon choix, du fait de son antonymie morphologique avec «simple» et de sa neutralité sémantique.

2. Vers l'approche intersubjective ou interlocutive

Kerbrat-Orecchioni, ayant admis que «conçue restrictivement, la linguistique de l'énonciation ne s'intéresse qu'à l'un des paramètres constitutifs du cadre énonciatif: le locuteur-scripteur» (1999: 35), reconnaît que «ce centrage sur l'émetteur constitue […] un choix méthodologique provisoire, et relativement arbitraire» (*ibid*.: 246). Selon Douay, «si la linguistique de l'énonciation a réhabilité la place du sujet parlant, c'est à la réhabilitation du sujet écoutant et de son rôle dans le processus de construction du sens que s'attache la linguistique interactionnelle» (2000: 21-22).

L'analyse des deux formes du futur proposée par Barbazan (2010) se distingue par le fait de combiner des approches subjectiviste et objectiviste, en prenant également en compte un facteur que l'auteure qualifie de «pragmatique», mais qui pourrait aussi être qualifié d'interactionnel, d'intersubjectif ou d'interlocutif. La dimension objectiviste ne concerne pas ici la distance temporelle, mais, pour le FC (futur composé), les «indices manifestes et objectifs dans la situation de production de l'énoncé»; la dimension subjectiviste consiste, quant à elle, dans le fait que ces indices «justifient la prédiction, les conjectures du locuteur», alors que dans le cas du FS «le locuteur ne s'appuie sur aucun signe ou indice situationnel» (*ibid*.: 6). Quant à la considération pragmatique ou intersubjective, elle consiste dans l'idée que «dans certains cas, il est préférable pour le locuteur de ne pas exhiber des indices prédictifs de l'action 'à la face' du destinataire pour ne pas avoir l'air de le contraindre à agir», ce qui résulte dans le choix du FS, par exemple: «*Vous prendrez cette serviette après votre bain*» (*ibid*.: 8).

Si l'on adopte le point de vue défendu déjà par Bakhtine en 1929 (2006), selon lequel l'énonciation n'est pas de nature individuelle mais de nature sociale, il devient indispensable de prendre en compte la relation qui lie le locuteur et l'interlocuteur. Cette idée se retrouve également chez Gardiner (1932/1989). Dans la citation ci-dessous, nous retrouvons mention des approches objectiviste (intérêt pour les «relations entre les propositions et les faits») et subjectiviste (intérêt pour les «états subjectifs»), auxquelles il s'agit de préférer une approche intersubjective (prenant en compte les «rapports de l'homme avec ses semblables»).

«La science à laquelle la théorie linguistique doit finalement obéissance n'est donc ni la logique ni la psychologie, mais la sociologie. La logique s'intéresse aux relations entre les propositions et les faits, et la psychologie aux états subjectifs, observés ou inférés. La sociologie, elle, étudie essentiellement les phénomènes intersubjectifs, les rapports de l'homme avec ses semblables, relations dans lesquelles le langage joue un rôle essentiel.» (Gardiner, 1989: 13-14)

Kerbrat-Orecchioni affirme que même si «l'énonciataire [destinataire] motive et oriente le message», «c'est bien l'énonciateur qui le produit, et qui détient, en premier et en dernier ressort, l'initiative discursive» (*op. cit.*: 178). Selon Jacques, la relation interlocutive, qui unit le locuteur et l'interlocuteur, «agit sur la structure syntaxico-sémantique de chaque énoncé» (*ibid*.: 217). Ainsi, même si c'est bien le locuteur qui «détient l'initiative discursive», cette initiative, y compris concernant le choix de formes particulières au sein de l'énoncé, est toujours déterminée par la prise en compte de l'interlocuteur, même virtuel, et de l'activité d'interprétation. On rejoint l'idée de Gardiner selon laquelle «le locuteur ne se départit pas complètement de l'attitude d'auditeur réceptif» (*op. cit*.: 282), étant donné le désir évident «d'amener habilement l'auditeur à diriger son attention dans une direction donnée» (*ibid*.: 76).

3. Du facteur de l'attention partagée au critère de (dé)focalisation

Il est pertinent de citer le postulat provenant de la linguistique fondée sur l'usage (ou *language based theory*), tel qu'il est formulé par Tomasello (2005), selon lequel le langage est une manifestation de l'aptitude humaine à orienter l'attention et à détecter l'intention d'autrui, et selon lequel les humains utilisent le langage dans le but général d'orienter l'attention sur ce qui les préoccupe. En effet, selon la formulation de Gardiner, «sans le postulat que le locuteur et l'auditeur peuvent diriger leur attention sur la même chose, la notion même de discours est une absurdité» (*op. cit*.: 77).

Le principe attentionnel ne se résume cependant pas au simple fait que parler c'est attirer l'attention sur quelque chose, car il ne s'agit pas toujours d'énoncés simples comme *Regarde cette voiture!*, *Il pleut* ou *J'ai mal à la tête*. Les énoncés comportent souvent de nombreux éléments signifiants, qui, étant tous en relation avec le but communicatif poursuivi par le locuteur, n'ont pas le même statut vis-à-vis de ce but, ou la même 'puissance fonctionnelle', selon les termes de Gardiner[2]. Comme le dit cet auteur:

> [le locuteur] sait quelles choses il désire mettre en relief et quelles choses ne font que contribuer à son but et, pour marquer ces différences, il utilise les ressources offertes par l'ordre des mots, les modulations de la voix, la vitesse d'élocution, etc. (*op. cit*.: 119).

Ainsi apparaît l'idée de mise en relief, ou de focalisation, dont le marquage par des moyens linguistiques appropriés sert à guider l'attention et

[2] L'auteur précise que «la même chose est vraie quand on compare deux phrases entre elles» (*ibid*.), ce qui, comme nous le verrons, est également pertinent pour nos analyses.

donc l'interprétation de l'interlocuteur. Tous les niveaux linguistiques offrent, selon nous, des moyens pour contribuer à la focalisation: non seulement les niveaux phonologique, syntaxique et lexical, où les analyses ont déjà intégré la notion de focalisation (*cf*., par exemple, Nølke, 2001, 2006), mais également le niveau morphosyntaxique.

Dans les analyses de Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*), la focalisation est bien prise en compte, mais elle est conçue comme une manifestation parmi d'autres de la subjectivité de l'énonciateur, ou de l'inscription de l'émetteur dans l'énoncé. Il nous paraît plus adapté d'inverser la hiérarchie entre ces notions, en considérant que la raison d'être de la langue et la motivation générale des énoncés ne consistent pas pour les locuteurs à simplement *exprimer* leurs idées, connaissances ou expériences, mais à les *partager* avec des interlocuteurs, ce qui nécessite d'attirer et d'orienter leur attention.

Nous avons proposé qu'une opération inverse, appelée «défocalisation», soit également prise en compte, car la focalisation d'une expression peut nécessiter la défocalisation d'une autre (*cf*. Lebas-Fraczak, 2010, 2011). Ainsi, la «(dé)focalisation» consiste à orienter l'attention de l'interlocuteur en indiquant, à l'aide de différents moyens linguistiques, ce qui est central par rapport au but communicatif poursuivi et ce qui, selon les termes de Gardiner, «ne fait que contribuer» à ce but.

4. Analyse comparative d'emplois du futur composé et du futur simple

L'analyse que nous proposons pour opposer le FC et le FS est fondée uniquement sur un critère intersubjectif ou interlocutif, la «(dé)focalisation», dépassant l'approche subjectiviste, et se passant de considérations objectivistes. Ainsi, pour introduire cette analyse, nous pouvons dire que dans la proposition *vous prendrez cette serviette* (*cf*. Barbazan, *op. cit*.: 8) le verbe est défocalisé car le but communicatif ne consiste pas à indiquer à l'interlocuteur «quelle action effectuer», d'autant que le fait de «prendre / utiliser une serviette» après un bain relève d'une évidence. Le but communicatif consiste plutôt à indiquer «quelle serviette utiliser». La défocalisation du verbe permet de renforcer la focalisation du complément (*cette serviette*), à laquelle contribue également le déterminant démonstratif. Avec l'emploi du FC (*vous allez prendre cette serviette*), le verbe serait focalisé, et, vu le lien étroit du verbe avec le complément, le prédicat entier, ce qui traduirait un but communicatif consistant à indiquer à l'interlocuteur «quelle action effectuer». Cela explique l'aspect péremptoire que l'on perçoit pour cette version de l'énoncé.

Pour critiquer l'opposition FC/FS en termes de degré de certitude, Barbazan (*ibid.*), cite, entre autres, l'énoncé *Je t'aimerai toujours*, en faisant remarquer

que, si l'emploi du FS indiquait l'incertitude, une telle promesse aurait l'effet inverse de l'effet recherché par le locuteur. L'explication de l'emploi de cette forme en termes intersubjectifs implique la prise en compte de la nature présupposée du «procès» en question, à l'instar du procès «prendre une serviette» dans l'exemple plus haut. En effet, lorsque l'on promet à quelqu'un de l'aimer toujours, il est normalement considéré comme acquis qu'on l'aime déjà. L'élément le plus important vis-à-vis du but communicatif est donc l'adverbe *toujours*, et la défocalisation du verbe via l'emploi du FS contribue à focaliser l'attention de l'interlocuteur sur cet élément en particulier.

Le cadre théorique que nous adoptons permet de réinterpréter la notion de «lien avec l'actualité», pour distinguer le FC du FS, en envisageant la notion «d'actualité» non pas sur le plan sémantique mais sur le plan communicatif (pragmatique, intersubjectif), c'est-à-dire en s'intéressant au «lien» de l'expression verbale avec le *but* et non pas avec le *moment* de l'énonciation, et en s'intéressant à «l'actualité» *communicative* (celle donc du but communicatif) et non pas *temporelle*. Ainsi, l'emploi du FC correspond au marquage d'un lien direct du verbe avec le but communicatif «actuel», c'est-à-dire celui de l'énonciation en cours. L'emploi du FS indique, quant à lui, que le verbe n'est pas en lien direct avec le but communicatif et donc qu'il «ne fait que contribuer» à ce but.

Pour alimenter l'illustration de notre analyse, nous allons comparer deux exemples issus de sites Internet où les deux formes du futur apparaissent dans une proposition introduite par le circonstant *un jour*. L'apparition du FC dans ce contexte constitue un argument contre le sens «objectiviste» de proximité temporelle, tandis que la présence de l'adverbe *peut-être* va à l'encontre du sens «subjectiviste» de certitude.

(1) **Peut-être qu'un jour on va comprendre** que l'action des humains sur le cycle de l'eau est la cause du changement climatique et non l'inverse. C'est-à-dire que pour l'instant tout le monde met le CO^2 en avant comme responsable du changement climatique. Si le CO^2 augmente dans l'atmosphère, c'est parce qu'il s'y accumule par l'assèchement des continents. L'assèchement des continents par les déforestations ou les surexploitations des eaux souterraines, etc., entraine une réaction naturelle supplémentaire d'assèchement et de dérèglement climatique qui aggrave le problème.

(2) Profitant de ce beau temps exceptionnel, sauf pour les stations qui n'ont pas de neige
peut-être qu'un jour on comprendra que le climat change…
petite balade bucolique et fouineuse entre RN 1212, arly et voie dite verte (…) à chercher le chemin des castors de l'autre côté de la rivière (…)

Les phrases en question sont constituées d'une proposition principale, comportant le verbe *comprendre* respectivement au FC et au FS, et d'une proposition subordonnée complétive. Dans ce contexte, on peut considérer que la focalisation ou la défocalisation marquée au niveau du verbe principal porte sur la totalité du prédicat, incluant donc le complément propositionnel, et indique par là même le statut de la phrase entière par rapport au reste du texte. Ainsi, dans l'exemple (1), la première phrase, avec *comprendre* au FC, est au cœur du propos, c'est-à-dire en lien étroit avec le but communicatif, ce qui se confirme dans la suite de l'énonciation qui constitue une explication de ce qui est avancé dans la première phrase. Dans l'exemple (2), la phrase avec *comprendre* au FS n'appartient pas à la partie principale du propos, mais constitue une digression, ce qui peut être vérifié par le test de suppression: sans elle (et sans le syntagme qui précède) le propos consistant à raconter une balade à vélo resterait entier.

Les deux exemples suivants comportent, comme ceux plus haut, des phrases (ou propositions) qui se ressemblent et qui apparaissent dans des contextes communicatifs comparables (échanges sur des forums d'Internet).

(3) Bonjour,
Je suis dans une situation identique à la vôtre. Acheté sur le site de Darty, renvoyé à la même adresse que celle citée et tout a été fait en temps et en heure, mais toujours pas de remboursement.
Avez-vous pu avoir Sogec au final? Avez-vous pu trouver une solution?
Bonjour,
oui finalement j'ai réussi à les joindre au téléphone il y a environ 2 semaines et ils avaient dit qu'ils allaient m'envoyer un chèque que je n'ai toujours pas reçu à ce jour. A mon avis il faut vraiment insister et **peut-être qu'un jour ils vont vous répondre**.

(4) Je le dis pour la dernière fois: je ne veux plus parler avec vous 2, donc tu peux intervenir comme tu veux, puisque tu n'as même pas le respect d'arrêter quand qqn te dit "stop je n'en peux plus" mais je ne te répondrai plus. Continue à parler aux murs, **peut-être qu'un jour ils te répondront**.

La différence quant au choix de la forme du verbe peut, ici aussi, être expliquée en termes de (dé)focalisation. Le prédicat (et la proposition) au FC dans l'exemple (3) se situe au cœur de l'énonciation, à laquelle on peut reconnaître deux buts communicatifs: premièrement, informer l'interlocuteur d'un fait, en répondant à sa question, et, deuxièmement, l'encourager à faire une démarche auprès d'un vendeur. La proposition au FC est en lien direct avec ce deuxième but, dans la mesure où elle apporte un argument au conseil donné dans la proposition précédente. La proposition au FS dans l'exemple

(4) n'a pas le même statut communicatif, ce qui peut, ici encore, être vérifié à l'aide du test de suppression. En effet, la dernière phrase n'apporte rien de nouveau sur le plan informationnel ou argumentatif. Même si elle a, bien sûr, son utilité énonciative, son rôle pouvant être qualifié de «renforcement» (du propos formulé précédemment). Ainsi, on peut considérer que, alors que dans l'exemple (3) la proposition au FC est focalisée, celle au FS dans l'exemple (4), n'étant pas elle-même focalisée, contribue à focaliser (renforcer) une autre partie de l'énonciation.

Une analyse d'inspiration subjectiviste avancerait que la différence entre les emplois du FC et du FS dans les exemples (3) et (4) consiste dans le degré de certitude: la réalisation de l'action de «(vous/te) répondre» est envisagée par le locuteur comme étant plus certaine avec le verbe au FC qu'avec le verbe au FS. Etant donné la nature du sujet de la proposition en (4): *ils* = *les murs*, une telle explication pourrait s'appliquer dans ce cas. Elle s'appliquerait cependant beaucoup plus difficilement aux emplois cités plus haut, tout comme à ceux dans les deux exemples ci-dessous, d'autant que la proposition avec le FC en (5) est introduite par l'adverbe *peut-être*, alors que celle avec le FS en (6) ne l'est pas. Ainsi, c'est plutôt la proposition *on nationalisera* en (6) qui semble être «plus certaine» dans l'esprit du locuteur que la proposition *peut-être qu'un jour on va nationaliser* en (5).

(5) Laissons-les [les Qataris] acheter ce qu'ils veulent, **peut-être qu'un jour on va nationaliser**!!!!

(6) Juste un petit exemple vécu: mes parents sont restés chez France Télécom, n'ayant pas besoin d'ADSL. Ils sont pourtant restés isolés plus de 2 jours sans téléphone utilisable... Et pourtant les installations dont ils dépendent appartiennent bien à FT... En plus le technicien qui est passé pour dépanner leur connexion dans le répartiteur leur a avoué que FT ne faisait plus rien pour le maintenir, et que la prochaine fois le technicien ne pourrait rien faire, à part faire de gros travaux pour changer tout le répartiteur qui prend l'eau!
(…) ... ne faisait plus rien pour le maintenir ... depuis que c'est privatisé. Les bénefs qui allaient dans l'entretien et le dépannage partent à présent dans la poche des actionnaires.
Quand tout sera en panne et dégradé, donc que les actions ne rapporteront plus rien, **on nationalisera**. L'histoire se répète mais la mémoire étant courte, ça aide.

Quoi qu'il en soit du degré de certitude, la proposition au FC en (5) peut facilement être reconnue comme étant fortement focalisée; d'une part, grâce aux multiples points d'exclamation qui la terminent et, d'autre part, parce qu'elle fournit un argument à la proposition précédente, de manière semblable à l'exemple (3) plus haut, et il ne serait donc pas envisageable de la supprimer

sans détruire le propos de cette énonciation. Cela est différent pour la proposition *on nationalisera* en (6), qui pourrait être supprimée (avec sa proposition circonstancielle) sans que cela soit très dommageable pour le propos (et donc pour le but communicatif) principal, celui qui consiste à faire remarquer les conséquences négatives de la privatisation de France Télécom.

5. Intégration des emplois «anaphoriques» et «d'atténuation» du FS

Sundell (1991) a effectué, au sein d'un corpus de 50 textes littéraires, une étude centrée sur la fréquence et la distribution des deux formes du futur en français, en prenant en compte le type ou la forme de la proposition ainsi que la personne grammaticale. Concernant la «signification» des deux futurs, en s'inspirant, entre autres, des travaux de Wilmet (1976) et de Martin (1983, 1987), l'auteur s'est rallié d'emblée à la position, «solidement ancrée parmi les grammairiens et les linguistes», selon laquelle pour le futur périphrastique (ou FC) «la présence d'un élément morphologique au présent, à savoir l'auxiliaire, permet d'établir une référence au point d'actualité», alors que «l'usage du futur simple […] fait ressortir la rupture avec l'actualité» (1991: 21). Sundell considère que toute autre «interprétation», comme celle «relative à des différences de certitude entre les deux futurs» est «secondaire et découle logiquement [de ces] valeurs de base.» (*ibid*.). C'est également le cas, selon lui, de l'emploi «anaphorique» du FS, ainsi que de celui «d'atténuation». Pour le premier, Sundell cite Vet (1985) qui considère que «l'emploi anaphorique du futur simple invite à chercher un antécédent temporel approprié» (*op. cit.*: 24), au niveau d'un verbe au FC dans certains cas, comme dans l'exemple (7) ci-dessous (*ibid*.).

(7) Je **vais parler** de vous. J'en **parlerai** comme d'un étranger. Ne vous en étonnez pas. J'ai agi à dessein. (Bosco, *Le Récif*)

Dans le cadre de l'analyse intersubjective que nous proposons, l'emploi successif du FC et du FS s'explique en termes de (dé)focalisation. En effet, puisque le fait de «parler de vous» a déjà été mentionné (et focalisé) dans la première proposition, sa reprise ne nécessite pas de focalisation. On peut ajouter que l'énonciation en deux phrases (au lieu d'une seule: *Je vais parler de vous comme d'un étranger*) permet de focaliser séparément (et donc plus fortement) «l'action» (*parler de vous*) et la «manière» (*comme d'un étranger*). Ainsi, dans la deuxième proposition, au FS, la focalisation n'est pas sur le verbe (ni donc sur le prédicat) mais sur une partie seulement du prédicat.

Concernant le «futur d'atténuation», Sundell l'introduit avec l'exemple suivant: «*je vous demanderai de vous taire un peu*» (*ibid.*: 38). Comme le précise l'auteur, «il est généralement admis que l'emploi du futur simple dans ces cas

sert à atténuer un énoncé qui, s'il était véhiculé au présent de l'indicatif, serait considéré comme trop direct, voire brusque» (*ibid.*). Selon nous, si le FS peut contribuer à un tel effet (un peu comme dans le cas de la proposition *vous prendrez cette serviette*), c'est grâce à son aptitude à défocaliser le verbe. Sundell constate que, même si les verbes «performatifs» apparaissent plus souvent au FS, comme l'illustre aussi l'exemple (8) ci-dessous, il est possible de les rencontrer au FC, comme dans l'exemple (9) (*ibid.*: 40), où l'auteur remarque «une nuance emphatique». Or, l'idée d'emphase est, bien évidemment, assimilable à l'opération de focalisation.

(8) Je m'incline, vous m'avez convaincu. Simplement, je vous **demanderai** d'être discret et de faire monter… l'invitée de Mme Satrapoulos par l'ascenseur de service. (Rey, *Le Grec*)

(9) Très bien, monsieur. Tout danger est écarté. Je **vais** vous **demander** de me suivre jusqu'au bureau du chef d'escale qui a été avisé. (Bonnecarrère, *Le Triangle d'or*)

6. Conclusions

L'approche intersubjective (pragmatique/communicative/interlocutive) constitue une alternative aux approches objectiviste et subjectiviste pour la description des fonctions des formes linguistiques. Telle que nous la concevons, cette approche consiste à reconnaître dans la relation interlocutive, et notamment dans l'effort du locuteur pour guider l'attention de l'interlocuteur, une caractéristique fondamentale du langage, se reflétant dans ces différents éléments constitutifs, y compris les morphèmes grammaticaux. C'est donc avec cette approche que nous proposons de différencier les fonctions du futur composé et du futur simple, en considérant le FC comme une forme focalisante et le FS comme une forme défocalisante. En effet, bien que le verbe, ou le prédicat, soit *a priori* le candidat privilégié à la focalisation[3], il est nécessaire dans certains cas de le défocaliser afin de mieux orienter l'attention de l'interlocuteur sur un autre fragment, qui ou bien correspond à une partie du prédicat ou bien se situe au-delà du prédicat voire de la proposition.

[3] Comme le rappelle L. Roussarie dans *Sémanticlopédie*, «certaines approches définissent le prédicat comme l'unité la plus informative de la phrase» (non daté). On peut également rappeler le sens étymologique du terme «prédicat: lat. *praedicatum* = «chose déclarée avec force» (*cf*. G. et R. Le Bidois, *Syntaxe du français moderne*, §661, cité par le *Grand Robert* électronique).

Nous avons vu qu'il est possible de concilier avec cette analyse les analyses précédentes relevant de l'approche sémantique-énonciative, en réinterprétant l'opposition «lien/rupture avec l'actualité» en termes pragmatiques-communicatifs, c'est-à-dire en prenant en considération le lien, plus ou moins étroit ou direct, avec le but communicatif «actuel», à la place du lien avec le moment de l'énonciation. L'idée de «distance» (plus ou moins proche ou éloignée), venant de l'approche sémantique objectiviste, peut également être réutilisée, à condition de lui conférer un sens communicatif, selon lequel un verbe au FC se caractérise par une proximité plus grande avec le but communicatif qu'un verbe au FS. Une «actualité communicative» peut coïncider avec une actualité/proximité temporelle, par exemple, dans un énoncé comme: *Attention, ça va tomber!* ou: *Je vais d'abord faire ceci et après je ferai cela*. Cependant, les exemples que nous avons analysés plus haut (notamment ceux avec les expressions *peut-être* et *un jour*) montrent qu'il ne s'agit là que de sous-cas et que la notion d'actualité temporelle (ou le critère de lien/rupture avec le moment de l'énonciation) ne permet pas d'expliquer tous les emplois du futur composé comme opposé au futur simple, alors que la notion de (dé)focalisation le permet, y compris pour les emplois «anaphoriques» *vs* «déictiques» et «d'atténuation» *vs* «emphatiques».

BIBLIOGRAPHIE

Bakhtine, M. 2006. *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Barbazan, M. 2010. «Comment choisir le meilleur des futurs? Contraintes et libertés d'usage pour le Futur Simple et le Futur Composé (*aller* + infinitif)». *Information Grammaticale*, 127: 3-9.

Douay, C. 2000. *Éléments pour une théorie de l'interlocution. Un autre regard sur la grammaire anglaise*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Franckel, J.-J. 1984. «Futur 'simple' et futur 'proche'». *Le Français dans le Monde*, 182: 65-70.

Gardiner, A. H. 1989. *Langage et acte de langage. Aux sources de la pragmatique*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Jacques, F. 1985. *L'espace logique de l'interlocution*. *Dialogiques II*. Paris: PUF.

Lebas-Fraczak, L. 2010. «La forme *être en train de* comme éclairage de la fonction de l'imparfait». *Cahiers Chronos*, 21, *Temps, aspect et modalité en français*: 161-179.

Lebas-Fraczak, L. 2011. «Morphèmes grammaticaux et cohérence». *Cahiers du LRL*, 4: 45-63, Presses Universitaires de Blaise Pascal.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1999. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.

Martin, R. 1983. *Pour une logique du sens*. Paris: PUF.

Martin, R. 1987. *Langage et croyance. Les 'univers de croyance' dans la théorie sémantique*. Bruxelles: Mardaga.

Nølke, H. 2001. *Le regard du locuteur 2. Pour une linguistique des traces énonciatives*, Paris: Editions Kimé.

Nølke, H. 2006. «La focalisation: une approche énonciative». Włodarczyk, H. (éd.), *La focalisation dans les langues*. Paris: L'Harmattan: 59-80.

Revaz, F. 2009. «Valeurs et emplois du futur simple et du présent prospectif en français». *Faits de langues*, *Le futur*, 33: 149-161.

Roussarie, L. *Sémanticlopédie. Prédicat*. www.semantique-gdr.net/dico/index.php/Accueil.

Schrott, A. 2001. «Le *futur périphrastique* et l'*allure extraordinaire*». *Cahiers Chronos*, 8: 159-170.

Sundell, L.-G. 1991. *Le temps futur en français moderne*. Stockholm: UPPSALA.

Tomasello, M. 2005. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Vet, C. 1985. «Univers de discours et univers d'énonciation: les temps du passé et du futur». *Langue française*, 67: 38-58.

Wilmet, M. 1976. *Etudes de morpho-syntaxe verbale*. Paris: Klincksieck.

Katarzyna Karpińska-Szaj
Bernadeta Wojciechowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
kataszaj@amu.edu.pl, bewoj@amu.edu.pl

LA PERFORMANCE MORPHOSYNTAXIQUE DANS LES TÂCHES DE REFORMULATION ÉCRITE. CAS D'ÉTUDIANTS DÉBUTANTS DE FLE

Morphosyntactic performance in written reformulation tasks. A case of beginners learning French as a foreign language

In this article the relation between the discourse production dynamic and the linguistic competence development is discussed. This problem is considered with regard to two types of language activities based on reformulation tasks: 1) written reconstruction of a story heard, 2) written production of the end of the story. The analysis of experimental data shows that in the second case the approach to the discourse is more complete which positively influences application of complex morphosyntactic structures in students production.

Keywords: teaching/learning French as a foreign language, morphosyntactic subsystem, reformulation, learning strategies, discourse competence

Słowa kluczowe: nauczanie/uczenie się języka francuskiego jako języka obcego, podsystem morfosyntaktyczny, przeformułowanie, strategie uczenia się, kompetencja dyskursywna

1. Introduction

L'enseignement de la grammaire dont la maîtrise devrait garantir à l'apprenant d'une langue étrangère la communication conforme au «bon usage»[1],

[1] L'évolution du français (et d'ailleurs de chaque langue) prouve que ce qui est considéré comme écart à la norme peut changer de statut et entrer dans l'usage. Dans le

a connu différents sorts. Après une période d'écartement de l'enseignement explicite du sous-système morphosyntaxique, les règles de bon usage sont réapparues dans les pratiques de classe, néanmoins leur présentation était soumise à des acceptions linguistiques différentes: grammaire notionnelle/fonctionnelle, grammaire énonciative, grammaire de sens, pragmatique linguistique, approche actionnelle, etc. L'optique discursive, laquelle est aujourd'hui incontournable dans les démarches d'enseignement d'une langue étrangère, et en l'occurrence de son sous-système morphosyntaxique, constitue pour nous aussi une plateforme de réflexion et de pratiques en classe de FLE. C'est dans ce cadre qu'il s'agira de comprendre le traitement de données morphosyntaxiques et de données discursives, et surtout leur mise en commun dans le parcours personnel d'apprentissage.

L'objectif de cet article n'est pas de nier les acquis positifs de l'enseignement explicite de la grammaire, mais de s'interroger plutôt sur l'intérêt pédagogique de ce déplacement d'accent vers les paramètres de discours susceptibles d'orienter la performance grammaticale de l'apprenant. Les effets qu'une telle insertion de l'enseignement de la grammaire dans le cadre discursif peuvent induire sur le processus d'apprentissage (et donc sur la construction/appropriation du sous-système morphosyntaxique), nous semblent particulièrement importants. La prise en compte de la norme discursive et de la règle grammaticale conjointement nous intéressera ici comme vecteur de l'autonomie de l'apprenant. Or, dans l'optique ici décrite, l'autonomie concernerait le développement de capacités d'observer et de produire des formes morphosyntaxiques dans le respect de la norme discursive et en rapport avec les intentions de communication sous-jacentes.

Le problème de l'articulation entre la dynamique de la production du discours et la dynamique de la construction de la compétence linguistique esquissé ci-dessus sera abordé dans notre article par rapport à la situation d'apprentissage du FLE au niveau débutant. Il sera envisagé dans deux types d'activités langagières se basant sur les tâches de reformulation: une restitution écrite d'un récit auditionné et la production d'une suite d'histoire. Comment la part grammaticale et la part discursive (p.ex. connaissance des paramètres situationnels, respect du schéma narratif) de la compétence de communication se combinent-elles dans les deux situations d'apprentissage? La capacité de détecter les paramètres du discours par rapport à l'agencement du texte,

contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, il devrait pourtant être envisageable de penser la norme (et, par conséquent, le bon usage conçu dans le sens grevissien comme ensemble de règles partagées par la société) en fonction de sécurité de l'apprenant qui a besoin de se référer à des modèles fiables.

peut-elle devenir une stratégie de compensation de déficits de compréhension? Quels profits d'apprentissage peut-on tirer de ces deux tâches?

Ces questions vont nous conduire à débattre les points suivants: la prise en compte des paramètres discursifs en tant que facteurs favorisant (parfois même conditionnant) l'usage des structures morphosyntaxiques, la posture d'apprentissage (le vouloir progresser en langue) comme vecteur attentionnel lors de tâches de reformulation, et enfin, les conséquences du contrôle personnel des processus de la mise en forme sur l'apprentissage de la grammaire. Nous allons illustrer notre discussion sur ces problèmes de données expérimentales recueillies auprès d'étudiants débutants de philologie romane.

2. Intégrer les données morphosyntaxiques et discursives: défis didactiques

Comme nous l'avons déjà signalé dans l'introduction, l'apprentissage des structures morphosyntaxiques ne saurait être envisagé seulement à partir d'un traitement isolé des phénomènes linguistiques. Certes, il devrait se faire à travers la recherche et l'intégration d'une règle syntaxique insensible aux variations contextuelles mais aussi, parallèlement, à la mise en forme grammaticale, à travers la reconstruction de normes discursives présidant à son usage dans diverses situations de communication. On aura donc d'une part, des objectifs relatifs à la correction formelle, et d'autre part, des objectifs relatifs à la congruité discursive - adéquation par rapport au contexte (type et genre de discours) dans lequel les structures peuvent être utilisées en tant que porteuses de sens. Il en résulte que les structures syntaxiques ne pourront pas être considérées comme pleinement acquises si elles sont envisagées par l'apprenant comme neutres sur le plan des pratiques sociales et le sens qui en découle. Bien au contraire, elles devraient, à notre sens être acquises comme indexées à un style, un type de discours et/ou à un genre.

Du point de vue des démarches d'enseignement, autant ces premiers objectifs relatifs à la règle, de par l'unicité et invariabilité de celle-ci, sont relativement faciles à formuler, autant les seconds objectifs sont plus problématiques en raison de l'hétérogénéité des normes de discours dans lesquels une structure prend son sens. Pour cette raison, ainsi que pour des raisons d'autonomie des étudiants adultes (devant être capables d'enrichir de façon autonome leur répertoire syntaxique au contact des productions discursives diverses), on retient l'hypothèse que ce qui est capital dans la formation d'étudiants c'est la mise en place d'une sensibilité aux régularités formelles en rapport à un contexte plus large dans lequel elles apparaissent. Par cet aspect, la notion de genre pourrait s'avérer de grande utilité en ce qu'elle explique probablement le mieux l'existence des normes, des scenarios intériorisés auxquels les interlocuteurs

se réfèrent plus ou moins consciemment lors de la planification et de la réalisation des leurs énoncés en production et orientant l'écoute et l'interprétation en réception (Wilczyńska et Wojciechowska, sous presse). On pourrait considérer, en effet, le genre comme une instruction relative à l'intégration des niveaux linguistique, formel et de contenu[2]. La forme peut être donc désormais comprise de façon plus large comme englobant non seulement les moyens langagiers mais aussi la macrostructure du discours.

Les études sur la gestion du travail hypothético-référentiel lors de la compréhension orale et écrite (par exemple Cordier et Gaonac'h, 2010) ont démontré qu'une aisance élevée au moins d'une de ces catégories de connaissances peut favoriser le traitement global du discours en facilitant la sélection des éléments importants, en limitant le nombre d'inférences nécessaires en compréhension et en facilitant l'intégration des données en compréhension et en production. La familiarité avec le contenu d'un texte et/ou la bonne connaissance d'une macrostructure (dans notre expérience, du schéma narratif) peuvent même atténuer les effets d'une compétence linguistique limitée en langue étrangère et même servir de pistes de conceptualisation de structures grammaticales.

Il est pourtant évident que la réalisation des tâches impliquant l'intégration des niveaux linguistique, formel et de contenu est dotée d'une charge cognitive qui diffère par rapport au niveau d'habileté de l'apprenant quant à la forme, au référent et à la maîtrise de la compétence linguistique. Pour apprendre à gérer mieux ces va-et-vient entre différentes ressources mentales lors de la compréhension et de la production langagière, et en l'occurrence, pour développer les compétences morphosyntaxiques intégrées à la compétence discursive, il nous semble intéressant d'exploiter le modèle de sensibilité langagière. Dans ce modèle, la sensibilité est fondée sur la capacité de gérer l'attention, avant, durant et après l'activité de communication envisagée comme une situation d'apprentissage et elle est comprise comme un facteur dynamisant le développement des compétences (voir dans Wojciechowska, 2007). Le modèle de sensibilité langagière s'inspire des travaux menés dans le courant de SLA qui ont permis de formuler un certain nombre de conditions permettant à l'apprenant d'activer et de soutenir son apprentissage à partir des données disponibles dans l'environnement discursif en langue étrangère. Elle tient compte également des travaux sur l'attention, et en particulier ceux de Tomlin et Vila (1994) qui distinguent trois modes de fonctionnement de l'attention (dans Mialet, 1999), à savoir:

[2] Les bases de connaissances/compétences de l'apprenant se rapportant à la langue utilisée, au référent et à la forme, sont souvent abordées en termes de *schéma.* Il est notamment question des connaissances et des représentations liées au schéma de contenu, au schéma linguistique et au schéma formel (voir p. ex. Denhière et Baudet, 1992).

- la vigilance – une veille globale de l'esprit, la disponibilité à traiter des informations apparaissant dans l'environnement;
- l'orientation – une allocation des ressources de l'attention en direction des données spécifiques, qu'elle soit consciente ou non;
- la détection – l'enregistrement cognitif des données nouvelles sur lesquelles s'est focalisée l'attention.

Les études de Schmidt (par exemple, 1990) autour de *noticing hypothesis* montrent qu'une veille globale sur le discours en langue étrangère qui parvient à l'apprenant ne suffit pas pour que l'acquisition puisse avoir lieu. L'intégration d'un élément nouveau serait plutôt favorisée par la focalisation des ressources attentionnelles sur l'élément choisi, son enregistrement et sa compréhension. Ajoutons à cela que le repérage permettrait de toucher seulement à la surface d'un problème, à remarquer une occurrence d'un phénomène syntaxique (voir aussi Kasper et Rose, 2002: 21). Il aurait donc besoin de se poursuivre afin que l'apprenant puisse en saisir des règles syntaxiques en rapport avec des schémas discursifs plus généraux. Cela revient à envisager l'apprentissage non seulement comme un produit mais surtout comme un processus. D'autres résultats (par exemple, Swain, 1995) montrent que l'effort attentionnel est plus intense et plus efficace quand l'apprenant est amené à produire des structures nouvelles que quand il ne fait que les observer. La pertinence de cette proposition tient, entre autres, au fait, que comme l'a fait remarquer Carroll (dans Wong et Simard, 2001), l'intégration d'un nouvel élément ne s'opère pas à partir d'une production de l'autre mais à partir de la représentation que l'apprenant s'en fait[3].

Cette optique du travail sur le contrôle des procédures morphosyntaxiques renvoie aussi à l'utilisation des stratégies, lesquelles prennent dans le contexte d'apprentissage une forme spécifique. Selon la classification de Béguin (2008)[4], les stratégies impliquées dans la résolution de tâches sont relatives à l'*anticipation* et l'*autorégulation*. L'anticipation permet aux apprenants d'envisager les procédures nécessaires pour exécuter une tâche et, en même temps, pour satisfaire les objectifs d'apprentissage, tandis que l'autorégulation devrait garantir une meilleure adaptabilité à la situation donnée. Or, les activités de l'apprenant effectuées pour vérifier des contenus linguistiques

[3] Les travaux en question portent sur le repérage et l'apprentissage des éléments du système de la langue (lexique-grammaire), les processus touchant à la contextualisation, décontextualisation et recontextualisation de ses données restent toujours à éclairer.

[4] Il existe différentes classifications de stratégies d'apprentissage, nous utilisons dans cet article la répartition selon le critère d'implication métacognitive de l'apprenant pour planifier, résoudre et évaluer les problèmes d'apprentissage.

travaillés en cours (par exemple: la recherche dans le texte entendu d'un élément de grammaire comme une justification de l'emploi des temps ou des articles régissant un point de vue, le prélèvement du vocabulaire) jouent sur la réception d'un texte entendu et par conséquent, sur la qualité de la reformulation. Il s'agit ici du problème de distribution de l'attention sur les aspects propres à la tâche qui varient par rapport aux contraintes internes (déroulement du discours et son traitement, réussite ou échecs de traitements intermédiaires) et des contraintes externes (objectif de la tâche, compréhension de la consigne, conditions environnementales de l'activité en jeu, satisfaction des intérêts d'ordre plus général que la réalisation de la tâche). Dans ce sens, la sensibilité langagière est de prime importance dans le comportement stratégique de l'apprenant qui cherche à émettre des hypothèses sur le contenu et la forme tout en les modulant lors de la compréhension ou de la production langagière.

Dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, il est donc question de développer la capacité de coordonner le travail sur les tâches de reformulation sur deux plans: celui de compréhension/interprétation et de l'exploitation des items dans la tâche suivante (la reformulation et la production d'une suite d'histoire) et celui du traitement de ces activités à des fins d'approfondissement des compétences linguistiques. Le défi pédagogique consiste à soutenir des outils cognitifs et métacognitifs que l'apprenant découvre lui-même avec, si nécessaire, le soutien ajusté de la part de l'enseignant. En effet, l'élève construit ses connaissances/compétences dans ses interactions avec l'enseignant ou/et avec ses pairs par les interventions de nature métalinguistique et métacognitive. La conceptualisation de la langue devrait donc être étayée par des activités de recul métalinguistique à des fins de généralisation et de renforcement de la structuration des connaissances (voir aussi Chini, 2010). L'objectif didactique majeur est donc de soutenir l'effort de l'apprenant pour qu'il puisse connaître, réguler et autoévaluer ses propres démarches cognitives en vue de réaliser des buts personnels d'apprentissage par l'intermédiaire des tâches proposées.

3. La performance morphosyntaxique lors des tâches de reformulation: données expérimentales

3.1. Le cadre expérimental

Afin d'analyser les rapports entre les données discursives, la performance morphosyntaxique et les objectifs personnels d'apprentissage, nous avons adapté le protocole de recherche du projet *Acquisition de la complexité linguistique de*

6 à 14 ans[5]. Ce projet a pour but d'expliquer comment l'enfant transforme la langue utilisée dans son entourage (ceci est démontré à partir des procédures de reformulation utilisées pour restituer le texte source lu par l'expérimentateur) pour construire par la suite son énoncé. Suivant le but de cet article, nous avons décidé de voir si et dans quelle mesure les tâches de reformulation d'un récit peuvent être exploitées par nos étudiants débutants dans leur réflexion sur l'apprentissage/usage de la grammaire dans l'optique discursive. La capacité à reformuler le texte source afin de rapporter son sens original relève de la capacité à comprendre le texte auditionné et de la capacité à produire un texte reformulé tout en gardant dans l'esprit la constante sémantique globale (le sens du texte), c'est-à-dire, en gardant constante la conceptualisation du contenu à narrer (cf. Karpińska-Szaj et Paprocka-Piotrowska, 2014). De cette façon, le texte reformulé serait la verbalisation de cette conceptualisation et, par conséquent, la trace observable de la performance morphosyntaxique utilisée pour reconstruire un récit discursivement organisé.

Les étudiants de la deuxième année de philologie romane à l'Université de Poznań (8 personnes débutantes, niveau A2) ont été priés d'effectuer deux tâches:

- restituer avec leurs propres mots une histoire lue par l'expérimentateur (voir dans l'annexe) et, une semaine après,
- écrire la suite de cette histoire (la longueur maximale: 1 page).

Ces tâches ont chacune les caractéristiques propres. La première peut être considérée comme beaucoup plus contraignante puisque la restitution du sens de l'histoire suppose le respect des étapes de l'histoire et de leur enchaînement, ce qui limite la possibilité de manœuvre aussi sur le plan grammatical. En même temps, le texte auquel l'apprenant est exposé lui fournit un cadre discursif bien défini et un inventaire d'outils grammaticaux sur lesquels il peut s'appuyer pour réaliser l'activité. La deuxième tâche est beaucoup plus libre, elle n'impose que le début de l'histoire et donne libre voie à l'imagination (le sens) que l'apprenant doit pourtant organiser selon un schéma de son choix et en fonction des moyens langagiers à sa disposition.

Tandis que dans la première tâche il était intéressant de voir si et dans quelle mesure les données discursives s'emboîtent à l'usage de la grammaire par rapport au texte source, dans la deuxième tâche, il était question d'analyser à cet égard les productions libres (non reformulées du texte source). L'enjeu

[5] Le projet est coordonné par prof. Claire Martinot (Paris-Sorbonne) et regroupe des chercheurs de France, Italie, Pologne, Croatie et Allemagne travaillant dans le cadre de l'équipe *Sens Texte Informatique Histoire* (EA 4509 STIH). L'équipe polonaise est représentée par Urszula Paprocka-Piotrowska (Université Catholique Jean Paul II, Lublin); Katarzyna Karpińska-Szaj et Bernadeta Wojciechowska (Université Adam Mickiewicz, Poznań).

didactique consistait à les comparer selon leur complexité morphosyntaxique et lexicale envisagée par rapport à la complétude discursive. Or, conformément à l'objectif de notre expérience (examen de la performance morphosyntaxique par rapport aux caractéristiques discursives du récit présenté), nous avons discerné pour l'analyse de la première tâche, les paraphrases formelles et explicatives produites par les étudiants. Les paraphrases formelles résultent de la transformation de la construction phrastique: le même lexique est repris dans une construction différente, p. ex. passif vs actif, permutation d'un constituant, nominalisation d'un verbe, etc. (cf. Martinot, 2015). Dans les textes des étudiants, elles peuvent donc traduire le niveau de la performance morphosyntaxique (les reformulations, sont-elles erronées? sont-elles conditionnées par la compréhension du récit?). Par contre, selon la définition donnée par Martinot (ibidem), les paraphrases explicatives sont définies comme relatives au discours et, lors de l'acquisition de la langue maternelle, elles «ne présentent pas de contraintes formelles, en revanche, elles introduisent un nouveau point de vue, une cause, une conséquence ou une justification. Elles nécessitent une grande maitrise textuelle, et/ou une connaissance du monde et des contraintes pragmatiques (…)».

Les connaissances générales de l'apprenant semblent parfois guider le choix (bien que celui-ci soit relativement limité) des constructions verbales. Dans notre expérience, ce type de paraphrase permet donc de révéler:

- la qualité de la compréhension des événements de l'histoire,
- la superposition du schéma narratif supposé connu des étudiants en tant que facilitateur de la compréhension et, par conséquent, de l'organisation du texte reformulé.

Il convient de souligner aussi que la réalisation de tâches de reformulation peut être utilisée en termes de stratégies de conceptualisation des structures morphosyntaxiques à condition d'accompagner le travail sur la reformulation d'une réflexion sur la nature et les conditions d'usage de la grammaire. Ceci dit, les pratiques stratégiques se basant sur la reformulation devraient déboucher sur 'l'éclairage' du cheminement mental de l'apprenant amenant à la production des contenus observés pour que celui-ci puisse les réutiliser de manière consciente dans d'autres situations d'apprentissage. Pour cette raison, les tâches de reformulation ont été suivies d'entretiens individuels qui avaient pour but d'inviter les étudiants à la prise de conscience des procédures d'autocontrôle effectuées.

3.2. La présentation et discussion des résultats

Avant de commencer l'analyse, disons seulement que la qualification du groupe d'étudiants dont les productions sont prises en compte dans notre recherche

comme relevant du niveau A2 ne veut pas dire que le niveau des étudiants particuliers est le même. Les différences interindividuelles sont parfois très importantes. Nous avons pourtant réussi à dégager certaines tendances qui sont récurrentes dans toutes les copies et c'est essentiellement sur ces éléments que nous voulons insister.

3.2.1. Les paraphrases formelles dans la tâche de reformulation contrainte par l'écoute

Ainsi, la première observation qui s'impose après la lecture des restitutions d'étudiants dans la tâche de reformulation contrainte par l'écoute porte sur la simplifixification syntaxique et lexicale par rapport au texte auditionné. Le corpus analysé contient très peu de paraphrases formelles qui témoigneraient d'une focalisation sur la structure morphosyntaxique des énoncés. Nous illustrons ce constat à partir de la séquence 13 de l'histoire qui comporte un pronom interrogatif au discours indirect, réputé difficile à contrôler par les apprenants au niveau A2.

Comme on le voit dans cette séquence le pronom «ce qui» est trois fois utilisé dans le même cotexte: «*Tom a répondu: «Je veux apprendre à parler avec les oiseaux* ***qui savent tout ce qui se passe*** *dans le ciel, avec les poissons* ***qui savent tout ce qui se passe*** *dans l'eau et avec les fourmis* ***qui savent tout ce qui se passe*** *sur la terre».* On pourrait s'attendre à ce que cette triple répétition retienne l'attention des apprenants et se traduise par une reformulation correcte de ce passage. L'analyse des résultats cependant révèle que la majorité des apprenants restitue l'idée de communication avec des animaux comme source de connaissance sans s'inspirer du patern morpho-syntaxique, ce qui donne des énoncés comme:

> (1) AM: «Il a voulu parler avec l'oiseau et l'autre animaux pour savoir beaucoup des choses qui se passent dans la Terre».

Il y a deux apprenants qui restituent la structure de la phrase de départ AK et JK, mais l'un d'eux la remplit avec des pronoms incorrects:

> (2) JK: «Tom a demander de pouvoir comprendre les oiseaux qui savent qu'est qu'il passe au l'air, les poissons qui savent qu'est qu'il passe à l'eau et les fourmis qui savent qu'est-ce qu'on passe dans la terre».

Le seul qui restitue les pronoms relatifs correctement est AK, mais il commet de nombreuses erreurs à d'autres endroits, comme on peut le voir dans le passage ci-dessous:

(3) AK: «Le garçon a voulu de connaitre le mots les oiseau pour savoir ce qui se passe sur le ciel, le mot de poissons pour savoir ce qui se passe dans l'eau et les mots de fourmis pour savoir ce qui se passe sur la terre».

Parallèlement, l'analyse des productions dans la tâche 2 a montré que la plupart des personnes utilisent des propositions complétives introduites par le pronom interrogatif correctement. Citons à titre d'exemple TP.

(4) TP: «Tom était surpris parce qu'il comprenait tout ce qu'un oiseau disait» ou un peu plus loin chez le même apprenant «un oiseau a raconté tout ce qu'il voulait savoir...».

3.2.2. La complexité morphosyntaxique envisagée par rapport à la complétude discursive

Sur le plan discursif, dans la première tâche on peut noter la focalisation des apprenants sur ce que l'on pourrait considérer comme éléments obligatoires du récit. En plus, les actions principales, indispensables pour restituer le sens de l'histoire et sa cohérence ont été reformulées par les apprenants de manière synthétique, ou autrement dit sans décomposition en une suite d'actions «mineures», constitutives en quelque sorte de l'action principale.

Observons cette tendance en référence à la séquence 3: *Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.* Dans cette séquence, l'acte principal d'offrir le cadeau est décrit dans une suite d'actes mineurs exprimés par les verbes *guetter, apercevoir, se diriger et tendre*. Un tel procédé stylistique permet de créer un effet de tension qui suscite l'intérêt de l'auditeur/lecteur et lui facilite l'imagination de la situation racontée. Or, dans les restitutions des apprenants ces procédés discursifs sont très rares. Ce qui domine en revanche, ce sont des phrases courtes, simples, où l'action principale est présentée, on pourrait dire de manière concentrée. En voilà quelques exemples:

(5) JK: «Tom a donné le cadeau pour Julie. C'était la boîte.»
(6) PT: «... il a fait une boîte de couleur rouge et l'a donné à elle.»
(7) AM: «Le jour aprés pendant le cour il a donné ce cadeau à Julie.»

Dans les énoncés d'apprenants, la complexité se limite à l'utilisation des compléments COD et COI qui pourtant sont moins nombreux que dans le texte de

départ. On note peu d'opérations syntaxiques et grammaticales complexes comme la subordination ou la concordance des temps[6].

La focalisation sur les éléments obligatoires se fait au détriment des éléments facultatifs concernant le décor de l'action et les sentiments des protagonistes. Les observations relatives aux éléments facultatifs du schéma narratif peuvent être exemplifiées en référence à la séquence 12, comportant une courte description du jardin: *Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom: «Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux».*

Dans la tâche contrainte par l'écoute, pas une seule occurrence de description du jardin n'a été trouvée, sur six copies dans deux seulement le jardin apparaît mais sans aucun qualificatif ni développement sur l'apparence de cet endroit. Voilà les deux prédications:

(8) AK. Soudain les enfants étaient dans le jardin.
(9) AM: Ils ont entrés dans le jardin.

La description de la forêt ou du jardin dans la tâche 2 non seulement apparaît mais elle donne lieu à une complexité syntaxique importante avec le recours à des propositions subordonnées (dans la plupart des cas, complétives ou relatives):

(10) PT «Et soudain il s'est trouvé dans un endroit magnifique. C'était le forêt où il y avait pleins d'oiseaux.»
(11) AK: «Il pouvait appercevoir la mer au gauche et un grand rouge lac à droite. Dans le ciel il avait plein des oiseaux qui chantaient et qui volaient entre les arbres».
(12) KK: «C'était le meilleur lieu dans le monde. C'était la nature qu'il n'a jamais connu avant».

Les apprenants détaillent mieux, dans cette deuxième tâche, les actions du protagoniste ce qui contribue à construire la dynamique de la narration. Les exemples illustrant cette tendance sont nombreux, en voilà quelques-uns:

(13) JK: «Lentement il a regardé à ce qui était à l'autre côté et il a tourné sa tête et son visage tout blanc pour s'assurer que Julie y était.»
(14) AM: «et puis il avait l'impression qu'ils ne sont pas tout seul. Les oiseaux sont venu chez lui, ils se sont aproché et ils ont commencé chanter pour lui».

[6] Notons au passage que la recherche a été effectuée après une période de travail sur l'emploi et la concordance des temps.

En effet, les exemples présentés ci-dessus tout en illustrant une plus grande complexité syntaxique révèlent aussi une plus grande prise en compte du point de vue du protagoniste - de ses émotions, de ses sentiments, de ses motifs. En voici quelques exemples encore:

(15) RG: «Heureusement apres quelques jours il a appris leur langage parce que tout les oiseaux était très gentils et adorables».
(16) JK: «En ouvrant la porte Tom était stressé.»

L'analyse a mis en évidence un plus grand emploi des paternes syntaxiques complexes (gérondif, adverbes, propositions relatives, explicatives, causales, etc. impliquant souvent la concordance des temps) dans la deuxième tâche mais elle a aussi montré que les apprenants ont encore du mal à surveiller les formes verbales, les prépositions, l'orthographe, bref, les éléments du niveau le plus bas. Malgré ces quelques difficultés de correction, au niveau discursif, leurs productions apparaissent comme beaucoup plus complètes. On peut penser que c'est cette posture de narration, plus visible dans la deuxième tâche, qui entraîne l'emploi des structures plus complexes, nécessaires pour mettre en rapport les actions et les sentiments qui les accompagnent ou les justifient.

3.2.3. L'impact des représentations des apprenants sur la réalisation des tâches

Les entretiens que nous avons menés et enregistrés avec les apprenants juste après la réalisation de la deuxième tâche, et donc une semaine après la réalisation de la première tâche, apportent certaines explications aux résultats obtenus. Nous avons orienté nos entretiens de façon à obtenir des informations sur la gestion des ressources cognitives dans les deux tâches. Nous avons fait l'hypothèse que cette gestion dépend de la perception de l'objectif de chacune des tâches par rapport 1) au sens, 2) aux formes (discursives + morpho-syntaxiques) et 3) à la manière dont l'apprenant l'inscrit dans ses visées d'apprentissage personnelles.

La majorité des étudiants a évalué la première tâche comme plus difficile à réaliser que la deuxième. Pour deux personnes la rédaction de la suite de l'histoire a été problématique non pour des raisons langagières mais parce qu'elles disaient avoir du mal à «inventer des histoires». Les étudiants interprètent la première tâche majoritairement comme une tâche de vérification de compréhension orale, ce qui a pour corolaire leur concentration sur le sens. Ils pointent de façon unanime les limites de leur mémoire qui rendaient la

mémorisation de formes linguistiques difficiles. JK explique le processus en question comme suit: «J'avais un problème avec l'écoute à savoir que dans la tête cela se transposait en polonais et je mémorisais le sens en polonais et après ces mots qui apparaissaient et que je comprenais en raison du contexte, je ne pouvais pas les réutiliser de nouveau en français parce que je les connaissais seulement de ce contexte et non dans la traduction du polonais au français»[7].

Une étudiante, AK, se distingue de ce point de vue des autres, elle dit s'être intéressée aussi bien aux formes qu'au sens, il lui paraissait évident que si «L'histoire se déroulait dans le passé donc les temps étaient importants»[8]: Elle dit même éprouver une sorte de satisfaction à reconnaître les formes verbales récemment connues et à observer leur usage dans l'histoire puisqu'elle se rend compte du fait que ces formes récemment travaillées ne sont pas encore complètement acquises. D'après ces déclarations, on peut constater que ses stratégies d'écoute prennent également en compte le schéma narratif – dès le début, cette histoire renvoie, pour elle, à des histoires connues sur les enfants à l'école avec les étapes propres à ce genre de situations. Elle s'en sert pour soutenir sa mémoire «ce qui se passait dans l'ordre, [...] la maîtresse n'arrive pas, elle est en retard, arrive la nouvelle camarade, elle doit s'asseoir quelque part tout ça je le mettais dans l'ordre dans ma tête, comme un plan d'action»[9].

A part cet apprenant, les autres disent en général que la forme discursive n'attirait pas tellement leur attention. En même temps, contrairement à leurs déclarations pourrait-on dire, ils arrivaient, à notre demande, à en analyser la structure en se référant plus ou moins implicitement au schéma narratif et en associant les parties de l'histoire à différentes variantes du genre (histoire réaliste, fantastique). A la lumière de ces analyses, on peut avancer que tous les apprenants connaissent plus ou moins le schéma narratif, mais ils l'utilisent peu consciemment comme une stratégie d'écoute orientant leur attention sur les éléments de l'histoire et les structures morphosyntaxiques sous-tendues. Le choix de donner la priorité au sens pouvait influencer ainsi

[7] „Z tym słuchaniem miałam taki problem, że w głowie przechodziło mi to na język polski i zapamiętywałam to po polsku i potem te słowa, które gdzieś się pojawiały i które zrozumiałam ze względu na kontekst, nie mogłam potem użyć ich z powrotem po francusku bo znałam je jakby tylko z tego kontekstu, a nie w tłumaczeniu z polskiego na francuski". [JK, interview]

[8] „Historyjka działa się w przeszłości dlatego ważny był czas." [JK, interview]

[9] „Co się po kolei działo przychodzi pani znaczy nie przychodzi pani, spóźnia się, przychodzi nowa dziewczynka tutaj musi usiąść, to wszystko po kolei sobie w głowie układałam, jakby plan wydarzeń". [AK, interview]

la concentration sur les événements racontés au détriment de leur inscription dans le contexte externe et interne de l'univers des protagonistes.

Pour ce qui est de la deuxième tâche, les apprenants la conçoivent comme plus axée sur les formes discursives et morphosyntaxiques mais aussi moins contraignante et plus confortable parce que permettant de gérer plus facilement les ressources langagières, le choix du vocabulaire et la construction de phrases. Ainsi, MK déclare: «quand j'écrivais mon histoire je pouvais écrire ce que je voulais, quand j'écoutais il fallait traiter ce que vous dites»[10]. JK approfondit la même idée en disant: «J'avais moins de problèmes avec la recherche de mots quand j'écrivais mon histoire, c'était comme si je connaissais mes limites, mes possibilités au niveau du vocabulaire donc j'essayais de ne pas les dépasser c'est probalement pour cela que je n'avais pas tellement de problème de vocabulaire»[11].

Malgré le sentiment d'insatisfaction exprimée face à la qualité de restitutions, les apprenants sont nombreux à dire que cette tâche précisément pourrait être utile pour leur apprentissage. Ils suggèrent que leur pratique régulière pourrait les aider à exercer leur mémoire et leur attention afin d'observer les formes en cours d'apprentissage et remarquer et retenir des formes nouvelles dans le discours de l'autre. Certains indiquent également la manière de raconter comme précieuse à observer – «j'apprends cette langue et je voudrais savoir raconter». Ils se rendent bien compte que les formes qu'ils apprennent actuellement ne sont pas pleinement opérationnelles et ils pensent que ce serait utile de les entendre dans différents contextes gérés par d'autres. Ils apprécient aussi la deuxième tâche dans la mesure où elle offre la possibilité de mettre en oeuvre ce qu'ils connaissent et l'approfondir dans un contexte nouveau géré par eux-mêmes.

3.2.4. Conclusions

La confrontation des réponses des étudiants avec leurs productions dans les deux tâches permet de constater que les conduites utilisées lors de la réalisation de la tâche de restitution ne sont pas les mêmes que celles utilisées lors de la tâche de reformulation libre. Dans ce deuxième cas, probablement en raison de la pratique d'enseignement de l'écrit à partir des genres et des types

[10] "Gdy pisałam, mogłam pisać to na co mam ochotę, gdy słuchałam moim zadaniem było przetworzyć to co pani mówi." [MK, interview]

[11] Znacznie mniejszy problem miałam z szukaniem słów jak pisałam sama z siebie, to było tak jakbym znała swoje granice, możliwości swojego słownictwa więc starałam się nie uciekać za to pewnie dlatego ze słownictwem nie było takiego problemu. [JK, interview]

de texte, la posture face au discours est plus complexe et plus complète, ce qui a permis aux apprenants d'intégrer dans la production du sens le niveau discursif et le niveau morphosyntaxique. C'est comme cela en tout cas que nous expliquons la complexité morphosyntaxique mais aussi une meilleure cohérence de l'histoire des productions de reformulation libre.

Ceci n'est pas vraiment le cas de productions contraintes par l'écoute où les données discursives ont été insuffisamment utilisées pour instruire les stratégies de compréhension. La posture d'écoute focalisée uniquement sur le sens ne permet pas de le saisir dans toute sa complexité et richesse parce qu'elle ne tient pas compte du cadre discursif justement et de la matérialité linguistique mise en oeuvre pour le construire.

Les deux tâches présentent selon les opinions des étudiants une importante valeur d'apprentissage puisqu'elles permettent de prendre conscience du parcours personnel (relatif aux expériences, à la diversité des compétences et aux objectifs d'apprentissage) de la (re)construction du sens lors de la restitution et lors de la production libre. Les différences retenues par les apprenants quant à la qualité des structures grammaticales utilisées dans les deux productions ont démontré que, contrairement à ce qu'ils ont pensé au départ, on ne peut pas les associer uniquement aux contraintes morphosyntaxiques (donc relatives à leur niveau de compétence en cette matière) mais également aux contraintes discursives et à la gestion de celles-ci dans la réalisation de tâches.

4. Remarques terminales

Dans cet article, nous avons examiné la rentabilité didactique des tâches de reformulation dans le développement de la performance morphosyntaxique des étudiants débutants. Les résultats de notre expérience ont montré que l'apprentissage de la morphosyntaxe intégré au discours pourrait se faire à travers l'accomplissement de tâches de reformulation qui exigent la mise en œuvre de plusieurs opérations mentales.

La première tâche, contrainte par l'écoute passait par: *compréhension/ interprétation > mise en mémoire > conceptualisation en vue de production > décisions quant aux contenu, forme et moyens linguistiques* pour produire un texte reformulé. Tous ces processus dynamiques et complexes en même temps, exigeaient de l'apprenant un grand éveil attentionnel qui bloquait parfois leur disponibilité langagière pour réaliser cette activité. La deuxième tâche qui consistait en la production d'une suite d'histoire, procurait aux étudiants plus de liberté (et de temps) quant aux possibilités d'étayer leurs ressources langagières des connaissances discursives.

L'explicitation de la gestion de cette dynamique dans les deux tâches lors des entretiens avec les étudiants a permis d'entrevoir le fonctionnement du sous-système morphosyntaxique dans sa dimension sociale mais aussi personnelle qui englobe la spécificité de «pratiquer la langue» dans la situation d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Béguin, Ch. 2008. «Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34/1: 47-67.

Chini, D. 2010. «Langage et/ou action? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique?» In: Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P. & H. Portine (coord.). *Interrogations épistémologiques en didactique des langues. Le français dans le monde. Recherche et application* 48: 164-175.

Cordier, F. et D. Gaonac'h. 2010. *Apprentissage et mémoire*. Paris: Armand Colin.

Denhière, G. et S. Baudet. 1992. *Lecture, compréhension de textes et sciences cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France.

Karpińska-Szaj, K. et U. Paprocka-Piotrowska. 2014. «La reformulation en tant que stratégie d'apprentissage d'une LE: vers son exploitation dans des situations non-ordinaires». *Roczniki Humanistyczne* LXII/10: 55-82.

Kasper et Rose, 2002.«Theories of Second Language Pragmatic Development». *Language Learning Ajournal of Research in Language Studies*. University of Michigan by Blackwell Publishing.

Martinot, C. 2015. «La reformulation: de la construction du sens à la construction des apprentissages». *CORELA – cognition, représentation, langage*. – sous presse.

Mialet, J.-P. 1999. *L'Attention.* Paris: PUF.

Schmidt, R. 1990. «The role of consciousness in second language learning». *Applied Linguistics 11*: 129-158.

Swain, M. 1995. «Three functions of output in second language learning». In G. Cook and B. Seidlhofer (éd.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson.* Oxford: Oxford University Press: 125-144.

Swales Woodfield, D. J. 1997. «The Language Teacher Output and Beyond to Dialogue: A Review of Merrill Swain's Current Approach to SLA». *The Language Teacher - Issue 21.9*.
http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/woodfield.html consulté le 22 mai 2015.

Tomlin, R.S. et V. Vila. 1994. «Attention in cognitive science and second language acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, *16* (2), 183-203.

Wojciechowska, B. et W. Wilczyńska. (sous presse). «Procédés interactifs de construction du sens. Un modèle dans le développement des compétences orales élevées en langue étrangère?».

Wojciechowska, B. 2007. *Le développement de la sensibilité langagière en communication orale exolingue au niveau avancé*. thèse de doctorat non publiée.

Wong, W. et D. Simard. 2001. «La saisie, cette grande oubliée!», *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 14, mis en ligne le 15 décembre 2005. URL: http://aile.revues.org/1476 consulté le 22 mai 2015.

Annexe: texte source (séquençage)

Tom et Julie

1) Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
2) Arrivée en classe, la maîtresse a dit: «Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi. Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle!»
3) Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.
4) Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
5) Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait: «Sortez vos affaires!», Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.
6) Un jour, Julie chuchota à Tom: «Ouvre la boîte!» Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit: «Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt».
7) Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.
8) Mais à 8h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.
9) Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre.
10) Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.
11) Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre. Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux.
12) Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom: «Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux».
13) Tom a répondu: «Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre».
14) Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

Urszula Paprocka-Piotrowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jan Pawła II
paprocka@kul.pl

PARATAXE ET HYPOTAXE DANS L'ACQUISITION DU FLE PAR DES APPRENANTS POLONOPHONES. APPROCHE LONGITUDINALE

Parataxis and hypotaxis in the acquisition of French as a second language by Polish speakers. Longitudinal approach.

This paper focuses on the acquisition of the second language (L2) and the development of syntactic competence in communication. The topic is discusses in relation to syntactic structure of narratives produced by Polish learners of French L2. The author observes in detail how language learners build simple and complex sentences (coordinating/subordinating *conjunctions*, complex/simple *sentences ratio*, *para-* and *hypotactic sentence* structures) at the three different moment of SLA: 6th, 12th and 35th month of their classroom learning/teaching (developmental and comparative approach).

Keywords: SLA, narrative, parataxis, hypotaxis, acquisition of French, longitudinal approach; coordinating conjunction, subordinating conjunction; condensation; syntax complexity

Słowa kluczowe: akwizycja języka obcego, narracja, parataksa, hipotaksa, język francuski jako obcy; spójniki, zdanie proste, zdanie złożone; kondensacja informacji

1. Introduction

Étudier des sous-systèmes d'une langue en acquisition relève d'une observation *in vivo* d'un processus en cours. Tel est tout particulièrement le cas d'une

étude longitudinale où l'apprenant est suivi pendant plusieurs mois de son parcours acquisitionnel, lors du son cheminement vers la maîtrise de la langue cible de son choix.

La réflexion proposée dans cette contribution s'articule autour des deux points concernant la façon dont les apprenants polonophones du français langue étrangère construisent à l'oral des textes narratifs. Premièrement, il s'agit d'examiner comment à partir d'une histoire-support, les sujets observés construisent une configuration d'énoncés formant des textes, deuxièmement, si et comment cette configuration textuelle évolue à des stades successifs de l'appropriation de la langue en acquisition.

Ces deux volets complémentaires: la construction des énoncés et l'évolution de cette construction, seront traités ici dans une perspective syntaxique. À travers l'examen des *conjonctions de coordination/subordination*, relevées dans les productions des apprenants, il sera possible d'examiner le répertoire de ces mots de liaisons, ainsi que les fonctions qu'ils assument dans les énoncés. Par l'intermédiaire de l'estimation du *ratio: propositions/énoncés*, calculé pour les mêmes productions, il sera possible d'observer la manifestation progressive des procédés syntaxiques permettant la construction des énoncés uni- et pluri- propositionnels. Par ailleurs, il y sera question de la *condensation* de l'information, «compactée» en énoncés comportant plusieurs propositions. Enfin, l'axe parataxe/hypotaxe montrera la façon dont les apprenants arrivent à hiérarchiser l'information à l'intérieur des énoncés produits à des moments différents de leurs parcours acquisitionnels.

Deux hypothèses seront ainsi à confirmer/écarter (cf. Noyau, Paprocka-Piotrowska, 2000). Hypothèse 1: aux étapes élémentaires de l'acquisition, la parataxe est prédominante, les énoncés pluri-propositionnels émergent, mais ils contiennent le plus souvent les connecteurs multi-fonctions. La proportion: propositions/énoncés touche le 1. Hypothèse 2: aux étapes ultérieures (intermédiaire et avancé), l'évolution des procédés syntaxiques mis en œuvre est bien visible. La diversification des procédés syntaxiques mène vers l'apparition de l'hypotaxe où les mots de liaison assument des fonctions précises (relations forme/sens stabilisées et fiables). Les énoncés pluri-propositionnels deviennent de plus en plus fréquents et le ratio: propositions/énoncés>1.

1. Informateurs, données

La réflexion menée ici s'appuie sur un corpus de dix-huit textes narratifs en français, recueillis auprès de six élèves d'une école secondaire (niveau lycée) qui ont été suivis, dans leur cursus institutionnel d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, dès le premier stade de l'appropriation

d'une nouvelle langue[1]. Durant trois cycles d'enregistrements, respectivement aux 6e, 12e et 35e mois d'apprentissage[2], ces sujets (Magda M, Bartek, Arek, Tomek, Ola, Magda K) ont été demandés de construire à l'oral une narration à partir d'une courte histoire en image (Hickmann, 1991, Paprocka-Piotrowska, 2013: 173). Données langagières obtenues à l'issu de cette tâche «d'expression sur images» (Frauenfelder & Porquier, 1980), enregistrées et transcrites, fournissent les matériaux bruts permettant de voir de près l'état d'interlangue des apprenants observés. La composition «orientée» de ce corpus offre une double perspective: d'un côté, elle laisse comparer des versions successives de la même histoire produite par le même élève (développement de la compétence communicative personnelle), de l'autre – de comparer comment à un moment donnée de l'acquisition, les élèves soumis au même type d'input (même enseignant, même manuel, même type d'exposition à la langue étrangère) réagissent face à une tâche discursive (comparaisons interindividuelles). Il ne reste pas moins important que la tâche proposée (récit sur image) est un des meilleurs exemples d'une tache verbale complexe (Levelt, 1989). La narration s'y fait construire à travers trois étapes consécutives, à savoir: sélection et organisation des contenus à narrer (1: créer une représentation globale de l'événement), découpage de cette représentation globale en éléments (2: constituer les propositions successives du texte), reconstruction du texte narré par l'interlocuteur (3: à l'aide des moyens langagiers mobilisés, faire exister chez l'interlocuteur la même représentation de l'événement raconté). Il est à noter au passage que c'est l'étape 2 (*constituer les propositions successives du texte*) qui fera objet de la réflexion qui suit.

Pour ce qui est du protocole de recherche (*L'histoire du chat*, Hickman, 1982), il a été emprunté à toute une série d'études consacrées au développement de la compétence communicative, sous ses différents aspects (cohésion discursive, interaction: conceptualisation/formulation, morphologie verbale, cf. entre autres: Hickmann, 1991, 2003; Hendriks, 1999, 2005; Paprocka-Piotrowska, 2003, 2013). Il est à noter que ce protocole d'expérimentation limite au minimum les interventions de l'enquêteur (expert en L2 – langue étrangère en acquisition) et que l'amorce des productions est favorisée par la simple consigne «raconte-moi cette histoire, dis-moi ce qui s'est passé».

Or, les dix-huit textes proposés à l'analyse offrent à la fois une perspective synchronique: six productions, où une par élève dans chacun des trois

[1] Ce corpus fait partie d'un ensemble plus large (96 récits) recueilli lors d'une étude longitudinale de 4 ans, cf. Paprocka-Piotrowska 2003, 2013.

[2] Respectivement: Ière, IIe et IVe années d'enseignement/apprentissage à l'école secondaire, dans un cycle scolaire obligatoire de quatre ans.

cycles d'enregistrements, et une perspective diachronique, où six productions, respectivement au 6e (cycle 1), 12e (cycle 2) et 35e (cycle 3) mois d'enseignement/ apprentissage (six productions par cycles successifs), peuvent être contrastées.

Pour terminer la présentation des données à traiter, sont placées ci-dessous les **conventions du traitement des productions transcrites** (cf. Paprocka-Piotrowska, 2003: 50-51). Ces conventions de transcription ont été adoptées afin de garder la nature brute du matériel narratif. Les transcriptions sont donc orthographiques, sauf les cas où le recours au code graphique entraînerait une analyse des faits soumis à examen (lien: forme/fonction défini *a priori* par le transcripteur). Dans ces cas, la transcription phonétique large, signalée par [...], a été choisie; pour la transcription de certains sons, les signes suivants sont proposés:

[S]	comme dans *ch*at: [Sa]
[Z]	comme dans *manger:* [mãZe]
[~e]	comme dans *un:* [~e]

Pour rendre compte de la nature de la production ainsi que celle de l'échange entre l'interlocuteur-expert (enquêteur) et l'apprenant, les indications suivantes ont été convenues[3]:

/	indique qu'un locuteur s'auto-interrompt;
...?...	indique un passage inaudible;
+	indique que le locuteur fait une pause: + courte, + + moyenne, + + + longue;
↓	indique une intonation descendante (fin de l'énoncé);
↑	indique une intonation montante (question);
* *	indique un passage dans une autre langue que la langue cible;
Les syllabes	soulignés ont été accentués dans un but d'emphase ou de contraste;
[...]	indique qu'une courte séquence produite a été omise;
[euh]	indique une pause phatique, un moment d'arrêt qui n'a pas de signification particulière;
( )	indique un commentaire du transcripteur concernant l'interaction (geste, rires, etc.);
italique	indique, en dessous des passages en polonais L1, la glose française, cette glose se borne à indiquer le sens global de l'énoncé et ne prétend nullement en être une analyse grammaticale.

[3] Le système de découpage du texte en énoncés (simples/complexes) sera explicité dans la section consacrée à l'analyse phrastique.

2. Caractéristiques générales de l'interlangue des apprenants (cycles 1 à 3)

Avant de passer à l'analyse détaillées des énoncées (propositions) produits par les apprenants observés, il paraît justifié de caractériser d'une manière générale, néanmoins succincte, la variété de langue – l'*interlangue* (Selinker, 1972) ou le *lecte d'apprenant* (Klein, 1989) – attestée chez des apprenants suivis, à des trois moments repères représentés dans le corpus.

Vu que les enregistrements du cycle 1 (6e mois) se placent dans le tout premier stade de l'appropriation de la L2, il serait tentant d'identifier l'interlangue de cette étape initiale à ce que Klein et Perdue (1997) appellent la «variété de base» (*basic variety*, *BV*) et qu'ils définissent comme «une forme de langue bien structurée, efficace et simple» (1997: 301). La simplicité, la structuration et l'efficacité du lecte du 6e mois ne font aucun doute: les apprenants sont efficaces, après 120h. du français L2 environ (niveau A1 du *CECR*[4]), ils sont capables de construire un texte reconnaissable par leur interlocuteur comme un texte narratifs (Paprocka-Piotrowska, 2013), leur langue est simple (répertoires verbal et nominal limités, peu de connecteurs, majorité d'énoncés uni-propositionnels), mais bien structurée (distinction nom/verbe majoritairement bien marquée, peu d'énoncés non-verbaux, début de l'opposition présent/passé marquée morphologiquement). Néanmoins, la présence attestée de l'accord sujet-verbe (S-V), de la morphologie verbale et de la subordination syntaxique (qui sera traitée en détail dans la section qui suit) distinguent clairement cette variété du 6e mois du lecte basique décrit par (Klein et Perdue, 1997; Perdue, 1995). La syntaxe (structuration verbale opposée à la structuration nominale, accord S-V, subordination) devient de cette façon un signe distinctif et une caractéristique propre qui démarque clairement l'acquisition en milieu naturel de l'apprentissage en milieu institutionnel. Si cette première donne naissance à la *variété de base* (*BV*), l'apprentissage guidé se manifeste par l'apparition d'un *lecte d'apprenant* qui, dès le départ, possède sa propre structure et ses régularités l'approchant beaucoup plus vers la langue cible. En voici un échantillon:

[4] Cf. *CECRL* (2001: 26) *Niveaux communs de compétences – échelle globale*, *Utilisateur élémentaire, A1:* Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Ex. 1, Magda K (6e mois)

1 sur [de larbe] est l'oiseau avec [euh] ses enfants ↓
2 quand l'oiseau + + laisse ses enfants
2a [euh] il vient grand [muv~e] chat ↓
3 il veut / il veut [mõZ] + le petit oiseau ↓
4 mais il vient grand / grand chien
5 et + euh (rire, bas) *jak jest ściąga go za ogon + zrzuca go↑
comment dire qu'il le tire par la queue, qu'il le fait tomber?

Il est à noter au passage qu'à ce stade de l'acquisition (étape initiale), le sens (le discours) se construit souvent en dialogue avec le locuteur-expert.

Quant au lecte du 12e mois, il apporte avant tout le développement de la morphologie verbale (opposition présent/passé), de nombreuses constructions de type *V + V* (*aller chercher*, *essayer de monter*, *vouloir manger*, etc.) ainsi que l'extension du répertoire verbo-nominal, élargi de lexèmes plus spécifiques (*monter*, *s'approcher*, *s'enfuir*, etc.) que les unités de base superordonnées permettant de dénoter le plus grand nombre de procès (*aller*, *sortir*, *prendre*, etc. cf. Viberg, 2002; Noyau, 2005; Paprocka-Piotrowska, 2008). De même, les «préfabriqués»: *il veut + V* / *il y a + N*, perdent leur prédominance, saillante au 6e mois, et laissent la place à des constructions syntaxiquement plus complexes (*le chat a couru pour [chasser] le chien*), comme dans l'exemple 2:

Ex. 2, Bartek, 12e mois

1 [syr le tarb]/sur les arbres il y a trois [petit lzwa] et grand [le/le zwa]
2 en bas les arbres il y a un chat
3 [euh] /il /[euh] [put etr il e fem]
4 [euh] + parce que il voit + sur l'arbre + [petit lezwa] ↓
5 [il/il mõtre] sur les arbres + pour manger [petit / trois petit lezwa]

Le lecte du 35e mois (4e année d'apprentissage) atteste encore plus de caractéristiques déterminantes pour la langue cible (le français). La morphologie verbale devient plus fiable, le présent est entre autres utilisé pour une indication générique (notions de propriété) et pour exprimer la généricité, les enchainements inter-énoncés sont plus explicites (riche répertoire de connecteurs logiques), le répertoire nominal s'étend également.

Indépendamment de ces trois points repères, toutes les productions exploitent les principes d'organisation discursive comme stratégie de compensation (Piotrowski, 2006; 2011). Le *principe de l'ordre naturel* (PON), la *continuité discursive*, la *cohérence thématique* font appel à «la loi du moindre effort», qui réduit le «coût» cognitif de la production en termes d'efforts pour surveiller en même temps la manière dont le récit est formulé (*dispositio*,

Fayol, 1994; Todorov, 1966) et l'histoire à laquelle le récit se réfère (*inventio*, Fayol, 1994). Le lecte (les lectes) d'apprenants se manifeste de cette façon comme variété(s) de langue qui puise aussi bien dans les moyens directs (langagiers) qu'indirects (configurations discursives et moyens pragmatiques[5]) que la langue offre à tout locuteur. Par la même, malgré leur simplicité apparente, les lectes, à chaque stades de leur développement, sont des *langues* à part entière[6].

3. Conjonctions de coordination et conjonctions de subordination

Dans ce qui suit et pour les besoins de cette contribution, la *conjonction de coordination* sera définie comme un mot-outil (*mais*, *ou*, *et*, *donc*, *or*, *ni*, *car*) servant de liaison qui unit deux éléments de même fonction et de même niveau syntaxique. Respectivement, la *conjonction de subordination* sera comprise comme un mot-outil (un *subordonnant*) reliant deux éléments syntaxiques de nature différente, instaurant une relations hiérarchisée entre ces constituants (une proposition principale et une/des proposition(s) subordonnée(s), cf. Riegel *et al.* 2009, Goosse, 2011).

D'une manière générale, le survol rapide du corpus traité ici, permet de voir que l'évolution du répertoire des conjonctions utilisées ainsi que celle de leur nature et fonctions constitue un premier indice pour parler, en termes d'observables, des changements syntaxiques à l'intérieur des productions analysées.

Conformément à l'hypothèse 1, qui par la même se trouve entièrement confirmée, au stade initial de l'acquisition (1er cycle, 6e mois), les conjonctions (connecteurs) de coordination sont les plus fréquentes. Le tableau 1, ci-dessous, en donne les détails.

[5] Entre autres: l'appui sur des connaissances générales sur le monde et les connaissances partagées, la référence indirecte au temps et à l'espace fondée sur d'autres domaines référentiel (espace associé à un intervalle temporel), l'appui sur les propriétés aspectuelles des situations relatées (Klein, 1989; Paprocka-Piotrowska, 2003).

[6] Corder (1980b) pousse cette thèse à l'extrême disant que l'apprenant est le seul locuteur «natif» de la langue qu'il parle: il est le seul et l'unique utilisateur de son *dialecte idiosyncrasique*.

	Cycle 1	Magda M	Bartek	Arek	Tomek	Ola	Magda K	**Total groupe**
1.	***et***	12	2	5	2	8	1	**30**
*2.	****puis (et)***		1			1		**2**
*3.	****ensuite (et)***					1		**1**
4.	***mais***	1		1			1	**3**
*5.	****alors (donc/quand)***	1 (donc)			2 (quand)			**3**
6.	***qui***				2			**2**
7.	***quand***				1		1	**2**
8.	***parce que***					1		**1**
	Total	**14**	**3**	**6**	**7**	**11**	**3**	**44**

Tableau 1: Coordonnants et subordonnants dans les récits du premier cycle (6e mois)

Au total, dans les productions du premier cycle (6e mois), huit mots-outils ont été mobilisés. En apparence (lecture de surface), deux conjonctions de coordination (*et*, *mais*) et trois subordonnants (*qui*, *quand*, *parce que* – locution conjonctive) se laissent reconnaître. De plus, ce premier répertoire comprend trois adverbes temporels (*puis*, *ensuite*, *alors*). Il est néanmoins difficile de se prononcer avec certitude sur la vraie nature de la relation forme/fonction qui caractérise ces unités. Seul le recours au contexte et à la matérialité du support (connaissances partagées par l'apprenant et l'enquêteur) laisse deviner le sens profond des mots-outils utilisés par les apprenants. Il paraît que ces unités de conjonction assurent en même temps la fonction syntaxique (coordination/subordination) et discursive (marquage explicite du début de l'énoncé nouveau introduisant un élément nouveau, constitutif de l'histoire). Tel est d'une manière évidente le rôle du coordonnant *et*, par ailleurs, le plus fréquent de la langue française, à titre d'exemple:

Ex. 3, Magda M., 6e mois
1 Sur un grand arbre il y a + le nid
2 et dans le nid il y a trois [peti lwazo]
3 et un grand [nwazo] + c'est / c'est la maman de de trois enfants
4 et + le grand [lwazo] est parti chercher + quelque chose à [mõ] / manger pour les petits
5 et tout à coup le chat est venu ↓

Idem pour les deux adverbes de temps: *puis*, *ensuite* (marqués par un*), adossés à un *et* (*et puis*, *et ensuite*), qui soulignent simplement le passage au segment suivant de l'histoire et dont – de ce fait – le caractère de coordonnants syntaxiques s'efface. Il en est tout différemment avec *mais*, *qui*, *quand*, *parce que*, qui assument bien leur fonctions syntaxiques (conjonction d'opposition,

pronom relatif, introducteur d'une subordonnée conjonctive circonstancielle de temps, locution conjonctive d'une subordonnée marquant la cause). *Alors* est par contre de nouveau pluri-fonctions: il marque soit la cause et il est équivalent de *donc* (Magda M: *il aime manger les oiseaux alors il monte sur l'arbre*), soit la coïncidence temporelle et il remplace *quand* (Tomek: *alors le chat [gete] pour ++ alors le chien ++*).

Pour conclure cette étape de l'analyse, il reste à préciser que sur les 44 unités-conjonctions mobilisées dans les productions du premier cycle, il y a 30 occurrences de *et* (68,2%), que ce *et* est multi-fonctions et que 40% de ses occurrences sa trouvent dans une seule production (Magda M). Ceci permet d'avancer qu'à ce stade (6e mois d'enseignement/apprentissage), l'utilisation des conjonctions (de coordination/subordination) est non seulement aléatoire (relations formes/fonctions - propres à la langue cible - instables), mais également fortement individualisée (ce qui se laisse prouver par les données du tableau 1).

Le deuxième cycle (12e mois), postérieur de six mois au premier, d'une manière étonnante apporte peu de changements en la matière: la conjonction de coordination *et* prévaut (même si son taux d'emploi baisse: 30 occurrences > 18 occurrences), *mais* et *quand* apparaissent à peine (2 occurrences par conjonctions), de plus, leur emploi est fortement individualisé. Ce qui est néanmoins à remarquer, c'est le nombre croissant de pronoms relatifs (*qui*, *que*, **ce que*, subordonnants de par leur nature) servant d'introducteurs d'une proposition relative. Dans les productions analysées, *qui* introduit une relative servant d'expansion nominale (*le chien qui* / *le chat qui* / *l'oiseau qui*) et *que* / **ce que* (dans sa forme idiosyncrasique [*keske*]) introduisent une subordonnée complétive. Le tableau 2 (ci-dessous) présente le répertoire complet de conjonctions (coordination/subordination) mobilisées lors du deuxième cycle d'enregistrements.

	Cycle 2	Magda M	Bartek	Arek	Tomek	Ola	Magda K	**Total groupe**
1.	***et***	5	1	2	1	8	1	**18**
2.	***mais***			1			1	**2**
3.	***qui***		1		2	2		**5**
4.	***que***	1						**1**
5.	****ce que***			1 [keske]				**1**
6.	***quand***		1				1	**2**
	Total	**6**	**3**	**4**	**3**	**10**	**3**	**29**

Tableau 2: Coordonnants et subordonnants dans les récits du deuxième cycle (12e mois)

L'examen rapide de ce tableau permet d'ajouter qu'au total six mots-outils ont été mobilisés dans les récits du deuxième cycle. Parmi les 29 unités-conjonctions employées, il y a 18 occurrences de *et* (62%) et 5 occurrences de *qui* (17,2%), une certaine tendance y est donc observable. Il n'en reste pas moins que *et* apparait le plus souvent en tête de proposition et marque, le plus probablement (comme dans le cycle précédent), le passage au segment suivant de l'histoire (marqueur discursif d'addition). Tel est le cas du passage suivant:

Ex. 4, Ola, 12e mois

9	et [il + prõd] / [il a prõ/ pri] / il a pris [eee] le/[leS]/[leS]/le chat de l'arbre
10	et [eee] puis il/[se/ set lwazo] qui [ede] + qui [ede set peti lwazo]
10a	il/il est arrivé
11	et il [eee] + et il a /il a apporté [eee] quelque chose à manger
12	et le chat / le chat [a kuru] [eee] pour (rire) [eee] [a/a set Sa].

Par la même, dans cet état du développement de l'interlangue des apprenants suivis, il est toujours difficile, voire impossible, de distinguer le *et* «discursif» (ajout d'un élément de l'histoire) du *et* «syntaxique» (conjonction de coordination). Il serait donc abusif – par la suite – de considérer tout énoncé comprenant l'unité (les unités) lexicale(s) *et* comme énoncé pluri-propositionnels.

Le tableau 3 qui suit, regroupe les connecteurs de coordination/subordination relevés dans les productions du troisième cycle (35e mois).

	Cycle 3	Magda M	Bartek	Arek	Tomek	Ola	Magda K	**Total groupe**
1.	***et***	8	2	3	3		2	**18**
2.	***mais***		1	1		2	1	**5**
3.	***donc***				1	3		**4**
4.	***qui***	3	1	3	1	1	1	**10**
5.	***que***	1		1	1	1		**4**
6.	***ce qui***					1		**1**
7.	***quand***	2		2	1			**5**
8.	***où***	1	1					**2**
	Total	**15**	**5**	**10**	**7**	**8**	**4**	**49**

Tableau 3: Coordonnants et subordonnants dans les récits du troisième cycle (35e mois)

En terme d'observables, la plus grande différence entre les répertoires précédents et celui du troisième cycle réside dans le fait que ce répertoire est le plus étendu et que, mis à part le coordonnant *et* (dont la fonction n'est toujours pas explicite), il ne contient que des mots-outils spécialisés dans le marquage des liens syntaxiques. Conformément aux contraintes de la langue cible (ici: le français), dans les récits du 35e mois, *mais* (5 occurrences: 10,2%)

et *donc* (4 occurrences: 8,2%) réunissent les éléments du même niveau syntaxique (coordination), tandis que *que* (8,2%), *qui* (20%), *ce qui* (2%), *quand* (10,2%), *où* (4,1%) laissent combiner les éléments syntaxiquement hiérarchisés (subordination). Il est également à noter que dans ces récits, l'impact de *et* «multi-fonctions» s'estompe: ses 18 occurrences ne font que 36,7% de l'ensemble du répertoire, contre 68% (30/44) et 62% (18/29) dans les cycles un et deux.

L'emploi plus homogène des connecteurs spécialisés dans certaines fonctions syntaxiques est une autre caractéristique de ce stade du développement des interlangues des apprenants. Il ne faudrait pas oublier que les six apprenants suivis forment parfaitement une «communauté d'apprenants» (Lambert, 1994: 84), un groupe exposé au même type de données linguistiques, durant la même période et dans les mêmes conditions d'appropriation de la langue étrangère (programme d'enseignement, enseignant, manuel, outils didactiques, etc.) donc, théoriquement, les savoirs et savoir-faire de ces apprenants auraient dû être comparables à chaque étape de leur enseignement/apprentissage. L'atomisation des répertoires individuels du 6^{e} et 12^{e} mois nuance pourtant cette présupposition, elle corrobore ainsi une autre hypothèse forte: «students don't learn everything they are taught» (Lightbown, Spada, 2006:192).

En termes généraux, l'analyse des conjonctions (des mots-outils) de coordination/subordination relevés dans les productions, issues des trois étapes successives de l'acquisition, autorise deux constats: premièrement, dans les stades initiaux (ici: jusqu'au 12^{e} mois d'apprentissage), les apprenants produisent des énoncés comprenant des connecteurs multi-fonctions dont la valeur est idiosyncrasique jusqu'à preuve du contraire (cf. Corder, 1980b: 24). L'emploi de la conjonction *et* à des fins autres que la coordination syntaxique en est un bon exemple. Deuxièmement, la différence dans la mobilisation des moyens langagiers (ici: moyens lexico-syntaxiques), visible dans les répertoires des élèves soumis au même type d'input linguistique, prouve que les lectes d'apprenants sont construits d'une manière fortement individualisée. En tant que *variétés transitoires*, elles commencent à partager leurs caractéristiques individuelles seulement au moment où leur nature se stabilise, c'est-à-dire au moment où elle (variété individuelles/lectes) s'approchent sensiblement des règles de la langue cibles et que ces règles peuvent être reconnaissables comme telles.

4. Proportion: propositions/énoncés. La condensation

Afin d'étudier la complexification de la syntaxe à travers le corpus examiné, il est important de voir comment évolue l'appropriation des procédés syntaxiques en termes de construction des énoncés uni- et pluri- propositionnels

(ratio: propositions/énoncés), para- et hypotaxiques. Ces deux points seront examinés dans les sections qui suivent.

L'idiosyncrasie des productions orales des apprenants (cf. *supra*) provoque certains choix quant au découpage du récit en énoncés/propositions. En voici les principes adoptés pour transcrire (*découper* et *quantifier*) des données traitées ici (cf. Paprocka-Piotrowska, 2003).

Exemple A

22 et [il + il] / Charli Chaplin et [set fil/fij] euh *wyskoczyli*↑
E ont sauté
22' [õ sote o] voiture

Découpage: l'énoncé 22 est complété par le segment 22' (parfois une proposition) où l'apprenant reprend et réinvestit la forme qui lui est fournie par l'interlocuteur (E); la forme reprise ne rentre pas en ligne de compte.

Exemple B

11 mais Charli Chaplin [di]
11a [ke il euh vole set] pain
11b et [le polis le polisie/ le polisie [e] + *nie* (non) / õporte õ prisõ] mais euh
11c l'épicier euh [di polisie] euh
11d [ke euh le fij euh vole set p~e] ↓

Découpage: l'énoncé 11 est pluripropositionnel; dans l'énoncé 11, il est possible de distinguer cinq propositions: 11 - 11a - 11b - 11c - 11d; ce long passage forme un seul énoncé terminé par l'intonation descendante (↓) qui marque explicitement sa fin.

Exemple C

2 et euh elle euh [el di / il /il di euh de Zandarm se + euh
2a ke il / il vole se/du p~e]
2b mais [le Zandarm] + +euh + + + *jak jest nie wierzył* ↑ (bas) *comment dire il ne croyait pas*
E ne le croyait pas
2b' [ne le krwaje pa]

Découpage: l'énoncé 2 est pluripropositonnel: 2 - 2a - 2b; le segment 2b' complète la proposition 2b contenant une sollicitation d'aide; la forme sollicitée et reprise ne rentre pas en ligne de compte.

Exemple D

{1 *tam pisało chyba... nie pamiętam, że do pracy z powrotem przyjmują, tak* ↑
il a été écrit... je me souviens pas qu'on réembauche, oui
2 euh que euh *nie wiem jak to powiedzieć*
je ne sais pas comment le dire}

Marquage par { } signifie qu'un échange, le plus souvent en L1, s'insère dans le récit et que les énoncés en accolade { } ne seront pas comptabilisés.

Une autre précaution à prendre, dans le comptage du ratio: énoncés/propositions, est le statut (et la valeur) du coordinateur *et*. Vu l'extrême difficulté à interpréter la plupart d'occurrences de cette conjonction (cf. *supra*), placée en tête des énoncés, elles seront le plus souvent écartées de l'analyse.

Afin de saisir la façon dont les apprenants complexifient la syntaxe de leurs productions, l'estimation de la proportion: propositions/énoncés (*ratio propositions/énoncés*) s'est avérée utile. A préciser encore que par la *proposition*, on désigne ici un syntagme (structure grammaticale) bâtie autour d'un verbe (fléchi ou non-fléchi, les formes idiosyncrasiques rentrent en ligne de compte) et par *énoncés* – une unité de sens composée d'un seul ou de plusieurs propositions. Les limites d'un énoncé (dont le sens est lié à l'activité de langage en contexte), dans le cas des données langagières, et plus particulièrement dans le cas des données d'interlangue des apprenants d'une L2, sont fixées en fonction de la situation de communication, au rythme de l'échange: apprenant/interlocuteur expert. Il arrive souvent qu'afin de composer le message que l'apprenant veut faire passer, le recours à la matérialité du support (histoire en image à mettre en récit) est indispensable. En somme, le découpage des productions traitées en énoncés a été opéré selon les principes exposés *supra*, mais il admet une analyse à priori des unités de sens (portions d'information) proposées par l'apprenant.

Les résultats chiffrés de la proportion propositions/énoncés pour l'ensemble du groupe, à travers les cycles 1 à 3, sont présentés dans le tableau 4 qui suit.

Cycle/ mois	**Magda M**	**Bartek**	**Arek**	**Tomek**	**Ola**	**Magda K**	**Total groupe**
Cycle 1: 6e mois	20/18 1,1	12/12 1	15/13 1,154	9/6 1,5	14/12 1,167	8/9 1,125	**79/69 1,145**
Cycle 2: 12e mois	18/17 1,058	12/10 1,2	9/6 1,5	11/8 1,375	14/12 1,167	11/9 1,222	**75/62 1,201**
Cycle 3: 35e mois	25/18 1,389	10/6 1,667	15/8 1,875	12/7 1,714	20/11 1,818	9/4 2,25	**91/54 1,685**

Tableau 4: Ratio: propositions/énoncés dans les productions des trois cycles

La lecture des données exposées ci-dessus atteste que l'étude de la relation énoncé simple/énoncés pluri-propositionnel est un excellent indicateur du développement de l'interlangue des apprenants. D'une manière générale, la variable (*ratio*): propositions/énoncés – cette fois-ci aussi bien individuelle que celle de l'ensemble du groupe – permet d'estimer une évolution constante des procédés syntaxiques. Or, cette évolution va de la proportion propositions/énoncés voisine de 1 (entre 1 et 1,5 pour les résultats individuels, 1,1 pour le groupe, dans le premier cycle,) au ratio plus élevé, voisine déjà de 2 (entre 1,4 et 2,25 pour les productions individuelles, 1,7 pour le

groupe, dans le troisième cycle). Par ailleurs, cette mutation – observée de la perspective de l'ensemble du groupe – commence par des productions composées des énoncés majoritairement uni-propositionnels, avec un taux faible d'énoncés bi-propositionnels (7/69: 10,1%). Elle passe ensuite par une étape intermédiaire où le taux d'énoncés bi-propositionnels augmente (10/62: 16,1%), mais les énoncés pluri-propositionnels sont toujours rares (1 énoncé quadri-propositionnel chez Arek), pour toucher un taux de 31,48% (17/54) d'énoncés bi-propositionnels et 11,11%(6/54) d'énoncés composés de plus de deux propositions (3 énoncés à 3 propositions, 2 énoncés à 4 propositions et 1 énoncés à 6 propositions). En voici quelques exemples:

Cycle 1 (6e mois):
Ex. 5, Arek
7 le chat + [il e ale a petit]
8 mais [il arive] le [Sie]

Ex. 6, Ola
8 il + + (geste)
E il tire
8' il tire le chat
9 + + parce que il/ il veut peut-être + [mõZ] [se] [l/lwa/lwazo] /[lwazo]

Cycle 2 (12e mois)
Ex. 7, Magda M
11 [il ne]/le chien ne veut pas permettre que
11a le chat mange [le peti lwazo]

Ex. 8, Arek
5' ah + il essaie monter sur les arbres et + pour manger [le peti zje]
6 mais + + *jak jest pies*↑ *comment on dit le chien*
E le chien
6' le chien voit
6a [keske] chat fait
7 et il [euh] + + [il garde peti zje]

Cycle 3 (35e mois)
Ex. 9, Bartek
3 d'abord + + le chien euh qui euh qui vient euh peut-être pour attaquer euh les petits oiseaux
4 il + + il regarde sur les euh petits [lwazo]

Ex. 10, Ola
10 il / il a su
10a ce qui se passe / de quoi il s'agit (rire)

11	donc euh je crois qu'il euh / qu'il ne voulait pas / qu'il + + je ne sais pas comment dire (rire) +
11a	il a voulu changer cette situation euh
12	donc euh il + euh + + c'était un chien c'était un chat donc euh + +
13	il / il a commencé + + comment dire + *pogonic*
E	chasser
13'	chasser

Cette complexification successive de la syntaxe, visible à travers l'augmentation du ratio: propositions/énoncés et le nombre croissant d'énoncés pluri-propositionnels confirme les hypothèses 1 et 2 du départ: la capacité à différencier les relations syntaxiques à l'intérieur d'un texte arrive successivement au cours de l'acquisition.

Par ailleurs, cette modalité de «façonnage» grammatical des informations où le degré de saturation des énoncés en propositions simples se mesure par leurs relations réciproques, renvoie à la notion de *condensation* (Noyau, Paprocka-Piotrowska, 2000). Un énoncé pluri-propositionnel (de surcroîts hypotaxique) «empaquette» plusieurs informations dans une même unité et demande, aussi bien de l'énonciateur que du co-énonciateur, un effort cognitif (plus) soutenu pour encoder et décoder l'information (le sens) en construction. De cette façon, la condensation (relative d'un énoncé) renvoie à la phase de conceptualisation du message, dans le sens où il vient à l'énonciateur de choisir une expression grammaticale (un énoncé = n propositions) pour linéariser/ hiérarchiser des représentations à transmettre (mettre en mots). Plusieurs énoncés pluri-propositionnels, à l'intérieur du même texte, augmentent la condensation de la production. Enfin, la question de structure hiérarchique du texte (linéariser/hiérarchiser des informations) reste en lien directe avec les notions de *para-* et *hypotaxe*. Ces dernières seront traitées dans la section qui suit.

5. Enoncés para- et hypotaxiques

La hiérarchisation de l'information à l'intérieur de l'énoncé, dans les productions issues des stades successifs de l'acquisition, est un autre procédé qui mérite d'être étudié de près.

Deux modes de construction[7] sont traditionnellement opposés: la *parataxe* et l'*hypotaxe* (Tesnière, 1976). Dans l'acception consignée ici, la parataxe

[7] Cf. Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000: 92): L'axe parataxe/hypotaxe est censé de constituer l'expression iconique dans la grammaire de la structuration linéaire *vs* hiérarchisée des conceptualisations.

est une structure coordonnée où des propositions sont juxtaposées. Les mots de liaisons présents dans les énoncés parataxiques n'explicitent les rapports de subordination ou de coordination que les propositions maintiennent entre elles. La parataxe prédomine dans le discours oral où les enchaînements logiques sont souvent relâchés. Quant à l'hypotaxe, il s'agit d'un mode de construction par subordination où un énoncé complexe est composé d'une succession de propositions (subordonnées). Les mots de liaisons, propres aux énoncés hypotaxiques (conjonctions ou pronoms relatifs), explicitent l'enchaînement logique inter-propositionnel et privilégient des subordinations enchâssées. D'habitude, l'hypotaxe relève plus de l'écrit, néanmoins, en tant qu'expression d'une conceptualisation, elle est présumée offrir – à l'écrit et à l'oral – l'interface entre la phase de conceptualisation (la représentation des éléments à mettre en mots) et la phase de formulation (la façon grammatical dont l'énonciateur agence les éléments successifs des informations). Ainsi, la parataxe favorise l'organisation linéaire du texte, tandis que l'hypotaxe avantage sa structuration hiérarchisée.

Quant aux données traitées ici, les tableaux 1 à 3 (*supra*) fournissent une information précise sur les mots de liaison (mots-outils) mobilisés dans l'ensemble des productions. Le nombre réduit d'occurrences de subordonnants (indicateurs d'hypotaxe): 7/44 dans le premier cycle (*qui*: 2, *quand*: 2, *parce que*: 1, **alors* = *quand*: 2), 9/29 dans le deuxième cycle (*qui*: 5, q*ue:* 1, *quand*: 2, **ce que:* 1), 22/49 dans le troisième cycle (*qui*: 10, *que*: 4, *ce qui*: 1, *quand*: 5, *où*: 2), induit la présence massive des énoncés prataxiques dans toutes les productions (cycles 1 à 3). D'un autre côté, l'élargissement du répertoire de conjonctions de subordination souligne le rôle croissant des propositions enchâssées donc hypotaxiques.

La fonction ambivalente de *et* (simple marqueur de l'addition), longuement discutée *supra*, renforce ouvertement la prédominance de la parataxe. Quant aux conjonctions de coordination relevées à travers les trois cycles: 4/44 dans le premier cycle (*mais*: 3, **alors = donc*: 1), 1/29 dans le deuxième cycle (*mais*: 1), 9/49 dans le troisième (*mais*: 5, *donc:* 4), leurs rares apparitions ne suffisent pas non plus pour faire contrepoids à la prédominance de la parataxe. Il n'en reste pas moins que l'émergence des énoncés pluri-propositionnels hiérarchisés permet d'accroître la cohésion des textes produits en diversifiant le statut informationnel des propositions successives.

Le tableau final (tableau 5), qui reclôt d'une certaine manière l'analyse proposée dans cette contribution, est celui du nombre d'énoncés hypotaxiques pluripropositionnels relevés dans l'ensemble des productions.

Cycle / mois	Magda M	Bartek	Arek	Tomek	Ola	Magda K	Total groupe
Cycle 1: 6e mois énoncés à 2 propositions	1/19	0/12	1/14	3/6	1/13	1/8	7/69
TOTAL % énoncés hypotaxiques							7/69 10,145%
RATIO énoncés/énoncés hypotaxiques							69/7 9,857
Cycle 2: 12e mois énoncés à 2 propositions	1/17	2/10	0/6	3/8	2/12	2/9	10/62
énoncés à 4 propositions			1/6				1/62
TOTAL % énoncés hypotaxiques							11/62 17,74%
RATIO énoncés/énoncés hypotaxiques							62/11 5,636
Cycle 3: 35e mois énoncés à 2 propositions	4/18	1/6	2/8	5/7	2/11	2/4	16/54
énoncés à 3 propositions		1/6	1/8		1/11		3/54
énoncés à 4 propositions	1/18		1/8			1/4	3/54
énoncés à 6 propositions					1/11		1/54
TOTAL % énoncés hypotaxiques							23/54 42,592%
RATIO énoncés/énoncés hypotaxiques							54/23 2,348

Tableau 5: Relation: nombre d'énoncés/nombre d'énoncés hypotaxiques dans les productions des trois cycles

La comparaison systématique des résultats du groupe: le pourcentage croissant d'énoncés hypotaxiques par rapport au nombre total d'énoncés produits:

10,1% (6e mois) > 17,7% (12e mois) > 42,6% (35e mois)

et le ratio décroissant: nombre d'énoncés / nombre d'énoncés hypotaxiques:

9,8 (6e mois) > 5,6 (12e mois) > 2,3 (35e mois)

témoignent la même tendance acquisitionnelle à structurer les textes d'une manière plus cohésive, de les rendre plus *condensés*. En terme d'évolution qualitative, l'agenda acquisitionnel qui s'en suit permet d'admettre que:

- aux stades précoces (6e mois), l'hypotaxe est émergeante; les énoncés hypotaxiques apparaissent sélectivement dans les contextes spécifiques, le plus souvent: pour marquer l'opposition (P *mais* Q), une simultanéité temporelle (*Quand* P, Q) ou pour introduire une relative d'extension nominale (N *qui* V); ces énoncés sont majoritairement bi-propositionnels;
- aux stades intermédiaires (12e mois), l'appropriation de l'hypotaxe se poursuit et permet d'introduire plus aisément des procédés syntaxiques exploitant les moyens lexico-syntaxiques acquis auparavant; il s'agit, entre autres, de l'emploi plus fréquent des structures *N qui V* et *Quand P, Q.*; cette étape apporte également le recours à des moyens spécialisés de subordinations et elle commence à délaisser les connecteurs multi-fonctions (p.ex. **alors* pour *donc* ou *quand*); à ce stade, les énoncés pluri-propositionnels se construisent le plus souvent avec deux propositions;
- aux stades avancés (35e mois), la diversification des procédés syntaxiques d'hypotaxe continue, elle entraîne ainsi l'apparition des énoncés pluri-propositionnels construits au-delà des deux propositions, dont une principale et une subordonnée; le recours aux moyens lexicaux et syntaxiques, spécifiques à la langue cible, devient systématique; les constructions bâties autours des conjonctions et pronoms: *mais*, *donc*, *où*, *qui*, *que*, *ce qui*, *quand* attestent le fonctionnement similaire à leur usage par les locuteurs natifs.

6. Remarques conclusives

L'aboutissement du parcours acquisitionnel des apprenants suivis trouve son expression intégrale dans les productions du 3 cycle, celle du Magda K en est un parfait exemple:

Ex. 11, Magda K (35e mois)

1	**alors** c'est un euh histoire
1a	**qui** raconte à petit l'oiseau / petit + de l'oiseau
2	euh alors pendant / **pendant** l'absence leur mère
2a	euh elle a volé pour trouver la nourriture / quelque chose **pour** manger
2b	euh + a arrivé un chat
E	uhm
2c	**pour** manger les petits [lwazo]
E	uhm
3	il a commencé + euh montrer sur euh l'arbre
E	uhm

3a **mais dans ce moment** euh a / est rentré euh la mère avec la nourriture
3b est euh est arrivé euh + un + un chien
3c **et** le chat [~efui] ↓ + [e ~efui] (rire)
4 et c'est tout

L'apprenante construit son récit d'une manière absolument autonome, l'interaction avec l'enquêteur (E) est purement phatique (*uhm*), aucune sollicitation d'aide n'est exprimée. La narration (dans sa version 3, il faut le spécifier quand même) se construit avec un énoncé simple (4), deux énoncés bi-propositionnels (1-1a, 2-2a-2b-2c) et un énoncé à 4 propositions (3-3a-3b-3c). La cohésion textuelle est assurée non seulement par des conjonctions de coordination (*mais*, *et*) et le pronom relatif *qui* (subordonnant), mais également par des connecteurs temporels (*pendant*, *dans ce moment, alors*) et le syntagme prépositionnel *V pour V* (*a arrivé un chat pour manger les petits [lwazo]*). 3 énoncés sur 4 sont hypotaxiques.

La lecture des données brutes (production de Magda K), ainsi que l'interprétation analytique proposée pour ce passage prouvent bien que les hypothèses de départ (1 et 2) se voient entièrement confirmées. Ce qui reste à souligner, c'est le fait que les apprenants suivis ont acquis le français dans un contexte institutionnel. Le recours aux données sélectionnées, ordonnées et massées, fournies pendant le processus d'enseignement/apprentissage (Noyau 1980, Paprocka-Piotrowska, 2003), aide les apprenants à se repérer plus aisément dans les règles de fonctionnement de la langue cible et raccourcit sensiblement le «passage obligé» par des constructions élémentaires, non hiérarchisées. De cette façon, la différence exacte entre l'*acquisition d'une L2,* au sens stricte du terme (appropriation d'une L2 en milieu naturel, sans aide explicite de la part d'un enseignant) et l'*apprentissage d'une L2* (appropriation d'une L2 en milieu institutionnel, guidée par un enseignant) réside non pas dans la manière dont les deux types d'apprenants s'approprient la langue, mais plutôt dans la rapidité de leurs parcours, fortement améliorée par l'enseignement explicite des règles de la L2.

BIBLIOGRAPHIE

Cadre Européen Commun de Références pour les Langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer. 2001. Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. Paris: Didier

Corder, P. S. 1980a. «Que signifient les erreurs des apprenants?». *Langages* 57: 9-16.

Corder, P. S. 1980b. «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs». *Langages* 57: 17-28.

Fayol, M. 1994. *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel. Paris: Delachaux & Niestlé.

Frauenfelder, U. et Porquier, R. 1980. «Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant». *Langages* 57: 61-71.

Goosse, A. 2011. *Le Bon Usage: grammaire française.* Bruxelles: Éditions De Boeck Duculot.

Hickmann, M. 1982. *The Development of Narrative Skills: Pragmatic and Metapragmatic Aspects of Discourse Cohesion*. Thèse de doctorat. University of Chicago. Illinois. Ms non publié.

Hendriks, H. 1999. «The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition: what children already know and adults still have to learn and vice versa». *Psychology of Language and Communication* 3 (1): 41–60.

Hendriks, H. (ed.). 2005. *The Structure of Learner Varieties*. Berlin: De Gruyter.

Hickmann M. 1991. «The Development of Discourse Cohesion: Some Functionnal and Cross-Linguistic Issues» (In:) *Langauge bases… Discourse bases* (eds G. Piéraut-Le Bonniec i M. Dolitsky). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 157–185.

Hickmann, M. 2003. *Children's discourse*. *Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Klein, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

Klein, W., Perdue, C. 1997. «The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)». *Second Language Research* 13 (4): 301-347.

Lambert, M. 1994. «Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 4: 81-108.

Levelt, W. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge MA: The MIT Press.

Lightbown, P. M. i Spada, N. 2006. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Noyau, C. 1980. «Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel». *Langages* 57: 73-86.

Noyau, C. 2005. «Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2: Verbes de base, flexibilité sémantique, granularité» (w) *Apprentissage du lexique: langue, cognition, discours* (éds F. Grossmann, M.-A. Paveau i G. Petit). Grenoble: ELLUG: 65-84.

Noyau, C. i Paprocka-Piotrowska, U. 2000. «La représentation de structures événementiels par les apprenants: granularité et condensation». *Roczniki Humanistyczne* XLVIII (5): 87-122.

Paprocka-Piotrowska, U. 2003. *Temporalité et narration. Développement des moyens de donner l'information temporelle dans le discours narratif chez des apprenants polonophones débutant en français*. Lublin: TN KUL.

Paprocka-Piotrowska, U. 2008. *Conter au risque de tout changer. Complexité conceptuelle et référence aux procès dans l'acquisition du français L2 et du polonais L2*. Lublin: TN KUL i KUL.

Paprocka-Piotrowska, U. 2013. *Construction du récit dans la communication en langue étrangère.* Lublin: Werset.

Perdue, C. 1995. *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes: Former des énoncées*. Paris: CNRS Editions.

Piotrowski, S. 2006. *Gestions des tâches et mode d'accès à la langue*. Lublin: TN KUL.

Piotrowski, S. 2011. *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*. Lublin: TN KUL i KUL.

Riegel M., Pellat J.-Ch. i Rioul R. 2009. *Grammaire méthodique du français*, Paris: Presses Universitaires de France, coll. Quadrige.

Selinker, L. 1972. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* X (3): 209-231.

Tesnière, L. 1976. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.

Todorov, T. 1966. «Les catégories du récit littéraire». *Communications. L'analyse structurale du récit* 8: 131–157.

Viberg, Å. 2002. «Basic Verbs in Second Language Acquisition». *Revue Française de Linguistique Appliquée* VII-2: 51-69.

Teresa Tomaszkiewicz
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
tomaszki@amu.edu.pl

LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE *VS* D'AUTRES COMPÉTENCES REQUISES DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES TRADUCTEURS SUR L'EXEMPLE POLONAIS

The role of linguistic competence *vs* the others competences required in the education of professional translators (polish example)

The purpose of the article is to present European norms aimed at improving the skills of translators working for various European Union Institutions. Although the norms have been widely discussed on the international level the author of the article feels that not all relevant information pertaining to the matter in hand may be known to the philologists worldwide. Therefore, the article provides further information on the criteria and puts special emphasis on discerning two basic aspects of improving translator's education; teaching translation competence as against developing linguistic competence.

Keywords: translator's education, translation competence, linguistic competence, professional competence philological education

Słowa kluczowe: kształcenie tłumaczy, kompetencja tłumaczeniowa, kompetencja językowa, kompetencje zawodowe, kształcenie filologiczne

1. Introduction

L'Europe est un continent plurilingue et pluriculturel se composant des différents pays avec leurs histoires variées et leurs langues provenant souvent de

différentes sources. Les habitants de ce continent ont décidé de créer un organisme commun, à savoir l'Union Européenne. L'adhésion des membres consécutifs se faisait à des moments différents, mais il était toujours primordial d' assurer une bonne communication entre tous les citoyens européens. Cette communication se passe à travers les traductions et les interprétations assurées par les organismes y dédiés. La structure de ces services est très compliquée, c'est pourquoi dans cette réflexion nous ne pensons pas évoquer tous ces organismes en nous limitant à la Direction Générale de la Traduction de la Commission Européenne. Cette Direction a entrepris en 2007 les démarches pour créer une plateforme de discussion menant à la création des programmes de formation des traducteurs de haut niveau dans les différentes universités européennes qu'on a appelé l'EMT: Master européen en traduction[1]. Nous nous proposons de présenter le fonctionnement de ce master dans le présent volume intitulé: **Enseignement/apprentissage des sous-systèmes des langues romanes,** car dans le cadre de l'UE la langue française reste toujours, à côté de l'anglais, la langue la plus utilisée dans les communications européennes et par conséquent c'est une langue qui apparaît très souvent dans les programmes de formation des traducteurs en Europe.

Dans la suite nous pensons défendre l'idée que la complexité de la formation professionnelle des traducteurs dépasse largement la seule compétence linguistique et englobe, entre autres, différents aspects du travail sur le texte (compétence de l'extraction de l'information, compétences thématique et interculturelle) ainsi que la compétence technologique et la compétence en matière de prestation du service de traduction.

2. Master européen en traduction (EMT)

L'EMT est un projet de partenariat entre la Commission européenne et les établissements d'enseignement supérieur proposant des **formations en traduction de niveau master**. Il a créé un **label de qualité** pour les formations universitaires en traduction qui répondent à un ensemble défini de critères professionnels et d'exigences du marché. L'EMT est une marque européenne déposée. Les universités faisant partie du réseau sont habilitées à utiliser le logo EMT. Le principal objectif de l'EMT est d'**améliorer la qualité de la formation des traducteurs** et de faire en sorte que les institutions de l'UE puissent recruter des traducteurs hautement qualifiés. Le **profil de compétences[2]**,

[1] On peut trouver toutes les informations à ce sujet à l'adresse suivante: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm DW 15.03.2015

[2] Ce profil de compétences sera l'objet de la discussion dans la suite de cet article.

établi par des experts européens, détaille les compétences que les traducteurs doivent posséder pour travailler sur le marché actuel. A l'heure présente on observe un nombre croissant d'universités se servant de ce profil pour élaborer leurs programmes de formation. L'objectif à long terme de l'EMT est de valoriser le métier de traducteur dans l'Union européenne. Ainsi, dans les programmes contemporains de formation des traducteurs, acceptés par la DGT[3] et par la convention de Bologne qui a imposé la division des études en deux périodes: études de licence et études de master, dans cette dernière nous retrouvons trois blocs de matières:

- une formation linguistico-traductologique,
- une formation professionnelle, et
- une formation académique.

Dans le cadre de cette dernière on inscrit habituellement le séminaire de maîtrise qui aboutit à la soutenance des mémoires. Un professeur qui est censé diriger un tel séminaire affronte avec ses étudiants différentes dimensions de l'analyse des corpus qui deviennent le plus souvent l'objet de leurs recherches particulières. Pourtant, il n'affronte pas uniquement la question de choix des corpus à analyser, mais il est exposé à plusieurs questions d'ordre générique et organisationnel qui ne le quittent pas pendant deux ans de la direction du séminaire en question et bien au-delà. Pour réaliser cette tâche les participants à ce séminaire doivent posséder une compétence de la langue B à l'écrit leur permettant de rédiger un texte scientifique. Très souvent, au moins dans le contexte de ces études en Pologne, la langue B c'est justement le français. Or, parfois cette compétence, c'est-à-dire la compétence de rédiger un texte scientifique en langue étrangère, n'est pas acquise au niveau souhaité malgré l'existence chez les apprenants d'une certaine compétence traductologique. Par la compétence traductologique nous comprenons la possibilité de reformuler un texte en langue B en un texte en langue A, en gardant l'équivalence entre les deux[4]. Cette capacité a été dernièrement enrichie par la compétence de la reformulation contraire, à savoir de la langue A vers la langue B[5]. Or, nous devons souligner avec force que la compétence traductologique ne

[3] Direction Générale de la Traduction de la Commission Européenne.

[4] Cette définition peut paraître simpliste, vu le nombre de publications qui y sont dédié. Un bon résumé de ces discussions est présenté par Kościałowska- Okońska (2012, 2013). On peut évidemment se référer à des discussions plus larges cf. p.ex. à PACTE 2009, Kelly (2005), Schäffner, Adab (2000), mais pour notre propos cette définition sommaire nous paraît suffisante. Consulter aussi la note 9 du présent article.

[5] La langue A c'est la langue maternelle ou la langue dominante, la langue B c'est la première langue étrangère de l'apprenant, ou la première langue dominée.

garantit pas toujours la compétence de rédaction d'un texte argumentatif. Il en résulte que dans les programmes de formation des traducteurs on doit toujours s'interroger sur la relation entre la compétence traductologique et la compétence linguistique au niveau de la rédaction d'un texte scientifique qui est indispensable pour préparer un mémoire de fin d'études. Ceci veut dire que les étudiants admis dans ce programme maîtrisent une capacité de refaire/ reformuler, mais maîtrisent moins une capacité de créer un texte argumentatif nouveau.

3. Définition d'un séminaire de maîtrise

En principe le rôle d'un séminaire de maîtrise consiste à faire activer les étudiants pour qu'ils puissent tout d'abord présenter les résultats de leurs lectures du sujet, d'en tirer des conclusions en vue d'une recherche ponctuelle, présenter leurs corpus conformes aux sujets de leurs investigations, discuter les chemins pour résoudre les problèmes détectés et enfin mettre ceci dans une formulation linguistique répondant aux critères d'un texte argumentatif. Le rôle du directeur de cette démarche n'est jamais très bien défini. Ou au moins les réflexions publiées à propos de ces sujets manquent[6]. Or, à côté de ce séminaire, différemment défini par les universités européennes, on a prévu un tronc commun, à savoir tout un bloc de matières à enseigner pendant cette formation. En général elle peut prendre des formes diverses, mais ce qui est le plus important c'est de prouver que pendant les cours, les séminaires et les travaux pratiques offerts par le programme on développe chez les apprenants les différentes compétences que nous décrivons dans la suite.

[6] Les réflexions scientifiques sur le problème de la rédaction des mémoires de la fin d'études en général manquent. Or, si l'on se réfère à l'Internet, ce qui n'est pas probablement la meilleure source, on peut trouver certaines opinions, parfois très personnelles. Exemples: un article publié dans *Forum Akademickie:* http://www.forumakad.pl/archiwum/2007/07-08/62_w_obronie_pracy_magisterskiej.html DW 15.03.2015, une autre opinion sans une source bien précise: http://www.prace-naukowe.leasingonline.waw.pl/studenta-pracy.php DW 15.03.2015.D'autre part si l'on cherche dans les sources francophones chaque centre universitaire en France, au Canada ou en Belgique formule différemment les dimensions de cette offre didactique. Ceci devient un point vraiment digne de la réflexion plus générale. La question fondamentale qui se pose consiste à dire quels sont vraiment les critères du rôle d'un séminaire de maîtrise dans la formation professionnelle.

4. L'enseignement dans le cadre de l'EMT (exemple polonais)

A partir des années 90 où les universités polonaises se sont libérées de l'obligation de suivre des programmes imposés par le Ministère, dans les formations du type philologique on a essayé d'introduire des cours ou des travaux pratiques dans le domaine de la traduction. Or, dans ces universités ainsi que dans les universités des pays de l'Europe centrale et orientale il n'y avait pas une grande tradition de la formation des traducteurs et des interprètes, contrairement aux centres à Genève, à Paris ou à Bruxelles. Ainsi, nous pouvons avancer que ces nouvelles formations, au début des années 90, ont été «confectionnées» par rapport au niveau des possibilités didactiques de différentes philologies en Pologne. Cette situation est comparable à celle existant en général dans les pays de l'est. Petit à petit ces possibilités ont changé, de nouveaux cadres ont apparu et on a pu améliorer l'offre d'enseignement de la traduction pratique et théorique. Pourtant, il est clair que préparer un corps enseignant dans une nouvelle formation doit prendre beaucoup de temps. Ceci dit, malgré les informations diffusées parmi les futurs étudiants et les différents centres universitaires polonais proposant une formation traductologique, ces offres n'ont pas rempli toutes les exigences nécessaires pour être admis dans le réseau l'EMT. Il en résulte que pendant la dernière sélection au réseau l'EMT en 2014, seulement deux programmes polonais de la formation des traducteurs ont été acceptés. Cette situation nous encourage à présenter plus précisément les exigences qu'il faut remplir pour effectivement former des traducteurs de bon niveau. Nous devons souligner encore une fois que la compétence linguistique n'est pas la seule exigée dans ce type de formation, ce que les traditionnelles «philologies» ignorent. C'est pourquoi dans la suite nous allons présenter les idées générales de cette formation et la façon pratique de les réaliser[7].

[7] Dans la suite, en présentant les différentes compétences à acquérir pendant la formation des traducteurs, nous nous servons des documents qui ont été publiés à l'adresse internet: DGT-EMT-Selection2014@ec.europa.eu et plus précisément nous ferons référence au document intitulé: RÉSEAU EMT- EXERCICE DE SÉLECTION 2013-2014. GUIDE DES CANDIDATS. Ainsi, nous devons souligner que nous ne sommes pas auteur de la proposition de toutes ces compétences, mais nous les analysons en tant que directeur des études traductologiques réalisées à l'Université Adam Mickiewicz , à la Faculté des Langues et des Littératures modernes, en partageant nos expériences en ce qui concerne l'élaboration du dossier soumis à l'évaluation de la DGT. Cette fois-ci notre programme a été admis au réseau l'EMT pour 5 années suivantes.

4.1. Compétences à acquérir

Le programme de la formation des traducteurs professionnels doit assurer le développement des différentes compétences de base des étudiants et par conséquent des futurs traducteurs. Ces compétences de base sont ramenées à huit catégories avec plusieurs sous-catégories[8]. Évidemment ces compétences peuvent être développées parallèlement dans le cadre de différents cours offerts dans la formation. Comme on peut voir plus loin les compétences linguistiques ne constituent pas le point central de cette formation. On admet, en quelque sorte, que les étudiants à ce niveau-là sont censés maîtriser parfaitement deux langues A et B (niveau C1 conformément à l'échelle CECR) et la troisième (C) au niveau au moins B2. Ces compétences le plus souvent sont vérifiées déjà pendant l'examen d'admission. Ceci par contre ne veut pas dire que ces étudiants à l'entrée maîtrisent bien la compétence traductologique[9]. Celle-ci fait l'objet de l'enseignement, mais n'oublions pas qu'en développant la capacité de traduire on perfectionne en même temps la maîtrise des langues.

Pourtant, il faut bien admettre que la complexité de la formation professionnelle des traducteurs dépasse la seule compétence linguistique et englobe différents aspects du travail sur le texte et en plus différents aspects pragmatiques du métier du traducteur. Nous allons développer ce problème plus loin en nous arrêtant pour le moment sur les compétences qu'on doit enseigner, d'après les prescriptions de la DGT, pendant la formation des traducteurs professionnels.

4.1.1. Compétences en matière de prestation du service de traduction: Dimension interpersonnelle

Ces compétences qui suivent n'ont rien à voir avec la dimension philologique des études des langues, mais elles deviennent de plus en plus importantes pour préparer nos étudiants à l'exécution de différents métiers dans l'industrie de communication.

[8] Dans la fiche d'évaluation citée plus haut.

[9] Quand on parle des habiletés linguistiques on fait référence, traditionnellement, à quatre éléments: comprendre et produire à l'oral, comprendre et produire à l'écrit. Or, Franciszek Grucza dans plusieurs de ses publications à partir des années 70 a postulé d'extraire une compétence supplémentaire, à savoir traductologique. Sans pouvoir, faute de place, citer tous les travaux de cet auteur et les autres qui traitent ce sujet, nous renvoyons aux publications les plus importantes dans ce domaine: Grucza (1981, 1985, 1996). Et en plus: Żmudzki (2009). Nous évoquons aussi la compétence traductologique dans le point 1 du présent article, en donnant certaines références dans la note 4.

- Être conscient du rôle social du traducteur.
- Savoir suivre les besoins des marchés et les profils d'emploi (savoir rester à l'écoute de l'évolution de la demande).
- Savoir organiser ses démarches auprès des clients/ donneurs d'ouvrage potentiels (marketing).
- Disposer des connaissances en matière de marketing et de gestion des relations avec les clients.
- Savoir négocier avec les donneurs d'ouvrage (pour définir délais, tarifs/facturation, conditions de travail, accès à l'information, contrat, droits, responsabilités, spécifications de traduction, cahier des charges, etc.).
- Savoir expliciter/faire expliciter besoins, objectifs et finalités du donneur d'ouvrage, des destinataires de la traduction et autres parties prenantes.
- Savoir planifier, gérer son temps, son stress, son travail, son budget, sa formation continue (mettre à niveau ses diverses compétences).
- Savoir décrire et chiffrer les services offerts ainsi que leur valeur ajoutée.
- Savoir respecter consignes, délais, engagements, qualités relationnelles, organisation en équipe .
- Connaître les normes et standards qui s'appliquent à la prestation du service de traduction technologique, thématique, extraction de l'information interculturelle, linguistique, prestation de service de traduction.
- Savoir respecter la déontologie professionnelle.
- Savoir travailler sous pression et avec d'autres experts, avec un chef de projet (capacités de contact, de coopération, de collaboration), y compris en situation multilingue .
- Savoir travailler en équipe, y compris virtuelle.
- Savoir s'autoévaluer (remettre en cause ses habitudes; être ouvert aux innovations; avoir le souci de la qualité; être prêt à s'adapter aux situations/conditions nouvelles) et prendre ses responsabilités.

4.1.2. Compétences en matière de prestation du service de traduction: Dimension de production

Ces compétences formulent encore mieux les relations entre les formations universitaires et les besoins du marché du travail. «Le produit» du travail du traducteur devient une marchandise , un service à vendre, une offre au demandeur de ce service.

- Savoir créer et offrir un type de traduction appropriée à la demande du client, c'est-à-dire à la visée/skopos et à la situation de traduction.
- Savoir définir étapes et stratégies de traduction d'un document.

- Savoir définir et évaluer ses problèmes de traduction et trouver des solutions appropriées .
- Savoir justifier ses choix et décisions de traduction.
- Maîtriser le métalangage approprié (pour parler de son travail, de ses stratégies, de ses décisions).
- Savoir relire et réviser une traduction (maîtriser techniques et stratégies de relecture et de révision).
- Savoir mettre en place et contrôler des normes de qualité et en contrôler le respect.

Nous voyons tout de suite que ces deux séries de compétences sont strictement liées aux conditions de l'exécution du travail. Elles sont requises pour pouvoir exécuter le métier du traducteur mais aussi d'autres métiers dans l'administration, dans la gérance des entreprises, dans les différents types de travail dans l'administration. Or, la réflexion sur ce sujet nous paraît importante car en formant nos étudiants à l'époque actuelle nous ne pouvons plus les former pour un métier choisi. Nous devons les former de sorte qu'ils puissent trouver les postes dans un large champs d'offres dans l'industrie des langues et de la communication. Très souvent les ressortissants de ces programmes ne trouvent pas le travail strictement comme traducteurs mais ils sont obligés d'assurer une panoplie beaucoup plus large de compétences où les compétences linguistiques et traductologiques ne constituent qu'un élément parmi d'autres. Or, en fin des comptes, ce qui distingue les étudiants ayant terminé ces programmes des autres «philologues» c'est une excellente maîtrise d'au moins trois langues entre lesquelles ils passent sans aucun problème. Pour obtenir un tel résultat la compétence linguistique devient très importante.

4.1.3. Compétence linguistique

Elle est définie par quelques sous-compétences, mais constatons bien qu'il s'agit de la maîtrise d'au moins deux langues étrangères.

- Savoir comprendre les structures grammaticales, lexicales et idiomatiques ainsi que les conventions graphiques et typographiques de sa langue A et de ses autres langues de travail (B ou C).
- Savoir utiliser les structures grammaticales, lexicales et idiomatiques ainsi que les conventions graphiques et typographiques des langues A et B.
- Développer une sensibilité aux changement langagier et aux innovations du langage (utile pour exercer sa créativité).

Remarquons que dans la formulation de toutes ces compétences requises pour la formation des traducteurs celle-ci occupe une place relativement

faible dans tout le programme. Cette constatation résulte en général du fait que les étudiants admis dans ce cursus, comme nous avons souligné plus haut, dès le début doivent déjà posséder une compétence linguistique de haut niveau. Or, nous pouvons constater que dans la majorité des programmes polonais de formation des traducteurs, qui portent sur le dos une certaine matrice de formation philologique, la formation linguistique est toujours perçue comme point pivot de toute démarche de cette formation. Pratiquement on ne peut pas se libérer de ce qu'on appelle habituellement: PNJ (l'enseignement pratique de la langue en question). Or, il est largement le temps de sortir de cette vision des choses dans le cadre de la formation en question. Ce n'est plus l'université qui au niveau de maîtrise doit assurer la formation en langues. Celle-ci a dû être acquise pendant les stades précédents de formation qu'on peut éventuellement compléter par d'autres formes: enseignement on-line, Internet, banques de données etc. Il n'empêche que le programme que nous sommes en train d'analyser prévoit d'autres compétences qui côtoient, ce que nous appelons la compétence linguistique.

4.1.4. Compétence interculturelle: Dimension sociolinguistique

Nous avons dit plus haut que la compétence linguistique comme telle ne fait pas l'objet de la formation professionnelle des traducteurs. Or, cette compétence dans les formations philologiques est de plus en plus renforcée par la dimension interculturelle et textuelle. Et justement dans les programmes des futurs traducteurs on met l'accent sur ces deux éléments.

- Savoir reconnaître fonctions et sens des variations langagières (sociales, géographiques, historiques, stylistiques).
- Savoir identifier les règles d'interaction propres à une communauté spécifique, y compris les éléments non-verbaux (savoir utile pour être apte à négocier).
- Savoir utiliser le registre approprié à une situation donnée, pour un document (écrit) ou discours (oral) particulier .

4.1.5. Compétence interculturelle: Dimension textuelle

Si nous analysons bien les propositions qui suivent, nous nous apercevons que dans la formation en question les problèmes linguistiques apparaissent au niveau du traitement des textes et plus précisément dans la textologie comparative largement comprise.

- Savoir comprendre et analyser la macrostructure d'un document, sa cohérence d'ensemble (y compris quand il est composé d'éléments visuels et sonores).
- Savoir appréhender les présupposés, l'implicite, les allusions, les stéréotypes, l'intertextualité d'un document.
- Savoir décrire et évaluer ses problèmes de compréhension et définir des stratégies de résolution de ces problèmes.
- Savoir extraire et résumer les informations essentielles d'un document (capacité de synthèse).
- Savoir reconnaître, identifier éléments, valeurs, référents propres aux cultures mises en présence.
- Savoir rapprocher, comparer des éléments culturels, des modes de composition.
- Savoir composer un document selon les conventions de genre et les normes rhétoriques.
- Savoir rédiger, reformuler, restructurer, condenser, post-éditer vite et bien (en langues A et B).

Nous avons avancé plus haut que la compétence linguistique ne constitue pas un élément central de cet enseignement. En revanche, la compétence interculturelle qui dans ce document prend forme de deux sphères: sociolinguistique et textuelle concerne toute la formation philologique largement comprise. Toutes les méthodes contemporaines d'enseignement des langues étrangères mettent l'accent sur la dimension interculturelle[10]. Par cette dimension on peut justement comprendre le fonctionnement des textes dans différentes sociétés et ceci doit devenir fondamental pour un traducteur. Il ne faut pas oublier que l'opération de traduction ne se passe pas entre les langues mais entre les textes en deux langues différentes. Ainsi chez un traducteur la dite «compétence linguistique» s'articule beaucoup plus en forme d'une «compétence textuelle».

4.1.6. Compétence en matière d'extraction de l'information

La définition de cette compétence dépasse largement les programmes «philologiques» en langues et cultures. La sphère du traitement des informations a été pendant longtemps ignorée dans le cadre de cette formation. Or, à présent nous ne pouvons plus s'en passer.

[10] La compétence interculturelle et par conséquent discursive et textuelle constituent l'objet de multiples réflexions académiques. Il suffit de consulter certains numéros plus ou moins récents de la revue *Neofilolog*. (p.ex. n^{os} 26, 27, 37, 38.)

- Savoir identifier ses besoins en information et documentation.
- Développer des stratégies de recherche documentaire et terminologique (y compris auprès d'experts).
- Savoir extraire, traiter des informations pertinentes pour une tâche donnée (informations documentaires, terminologiques, phraséologiques).
- Développer des critères pour évaluer les documents disponibles sur l'internet ou tout autre support, c'est-à-dire pour déterminer la fiabilité des sources documentaires (esprit critique)
- Savoir utiliser efficacement des outils et moteurs de recherche (par exemple: logiciels de terminologie, corpus électroniques, dictionnaires électroniques).
- Savoir archiver des documents.

C'est une compétence relativement générale, mais nécessaire pour chacun qui dans sa carrière professionnelle doit affronter le travail sur un texte. Savoir comprendre un texte, savoir extraire de ce texte les informations les plus importantes, savoir les utiliser dans son travail quotidien ce sont les défis de chaque formation philologique. On peut évidemment enseigner les différents systèmes grammaticaux d'une langue en question mais cet enseignement doit avoir un but plus général, à savoir emmener l'étudiant à la possibilité de manipuler n'importe quel texte dans les buts requis.

4.1.7. Compétence thématique

- Savoir rechercher l'information appropriée pour mieux appréhender les aspects thématiques d'un document (cf. compétences en extraction/exploitation de l'information).
- Apprendre à développer ses connaissances dans des domaines de spécialité et matières d'application (maîtrise des systèmes de concepts, modes de raisonnement, mode de présentation, langage contrôlé, terminologie, etc.) (apprendre à apprendre).
- Développer son esprit de curiosité, son esprit analytique et de synthèse.

Théoriquement encore une fois nous avons affaire à une compétence qui probablement ne se trouve pas comme un but des programmes de la formation en philologie et pourtant c'est une compétence nécessaire pour pouvoir comprendre un texte et l'exploiter dans les différents buts. Dans les études à l'université nous ne pouvons plus nous concentrer sur l'enseignement de différents systèmes de la langue. Nous devons voir de plus en plus la relation entre ces systèmes et le contenu des textes qui en résultent.

4.1.8. Compétence technologique (maîtrise d'outils)

- Savoir utiliser et intégrer divers logiciels de correction, de traduction, de terminologie, de mise en page et de recherche documentaire (par exemple: traitement de texte, correcteur orthographique et grammatical, Internet, mémoire de traduction, base de données terminologiques, logiciel de reconnaissance vocale).
- Savoir créer, gérer une base de données et un système de classement.
- Savoir s'adapter et se familiariser avec de nouveaux outils et se familiariser avec eux, notamment pour la traduction des contenus multimédias et audiovisuels.
- Savoir rédiger et réaliser une base de données dans différents formats et sur des supports de communication variés.
- Connaître les possibilités et limites de la traduction automatique.

Et finalement nous nous trouvons devant une compétence qui est absolument nécessaire pour chacun qui dans sa carrière professionnelle est obligé d'utiliser le traitement des textes. Nous ne pouvons plus ignorer la participation des outils informatiques dans le travail sur les textes largement compris. Le savoir - faire dans ce domaine paraît un élément fondamental dans cette formation, mais aussi dans d'autres formations dans les sciences humaines. En général, les sciences humaines reposent sur le fonctionnement de différents textes dans la société . Le nombre de ces textes dépasse la possibilité humaine de les concevoir en mémoire humaine et les manipuler. Il en résulte que l'introduction des outils informatiques dans le travail quotidien des philologues devient une nécessité.

Ainsi, ayant présenté toutes les compétences enseignées dans la formation des traducteurs d'après les normes européennes, nous voulons revenir, à celle qui toujours constituait un élément le plus important dans la formation, dite philologique.

5. Compétence linguistique dans ce programme

Comme nous avons avancé plus haut la compétence linguistique dans la formation des futurs traducteurs ne constitue plus un point crucial de tout enseignement. Elle est réduite à quelques compétences bien définies concernant la maîtrise des structures grammaticales, lexicales et idiomatiques de sa langue A et de ses autres langues de travail (B et C) ainsi que de savoir les utiliser en contexte. Ce qui par contre est le plus important, c'est la nécessité de développer chez les apprenants une sensibilité aux changements langagiers

et aux innovations du langage. Il est clair que pendant la formation qui dure deux ans on ne peut pas enseigner aux apprenants tout le vocabulaire, toutes les structures et les formes dans toutes les langues de spécialité. Or, nous pouvons introduire les étudiants sur le chemin d'autoformation quotidienne, d'ouverture aux nouveautés linguistiques, aux matrices de création des mots nouveaux et de la terminologie. En généralisant les choses, il existe une opinion que la formation traductologique doit, en grande partie, s'amener à une formation terminologique (liste de mots, d'expressions, de termes). Certains enseignants, qui réalisent une petite partie de tout cet enseignement, pensent qu'une des méthodes de leur travail consiste à faire apprendre aux étudiants par cœur des listes de termes ou d'expressions dans les différents domaines. Dans ce contexte, nous voulons manifester notre désaccord avec cette méthode car nous tous, les enseignants, nous devons répondre tout de suite à la question, ce que cela veut dire une compétence terminologique: dans quel domaine, à quel niveau? La compétence terminologique à notre sens ne consiste pas à emmagasiner un nombre de termes, d'expressions dans la mémoire, mais plutôt cette compétence s'amène à un savoir-faire dans la recherche des informations, dans la pratique de l'utilisation des banques de données etc. Il en résulte que dans le domaine de la terminologie il s'agit beaucoup plus d'un savoir-faire que d'un savoir tout court. Il faut pourtant signaler une différence fondamentale dans ce point par rapport à la formation des interprètes ou un stockage de termes dans la mémoire est nécessaire.

Pourtant, ce qui devient de plus en plus inquiétant dans tout ce débat, c'est le fait que tous les réalisateurs des programmes de la formation des traducteurs admettent *à priori* que tous les étudiants admis maîtrisent très bien leur langue maternelle. Il en résulte que l'on n'attache plus d'importance à des compétences en langue A. Les pratiques mettent en cause cette prémisse. Les étudiants et après les traducteurs maîtrisent de moins en moins bien leur langue A. Ils ont des problèmes à tous les niveaux: vocabulaire, constructions toutes faites, syntaxe, style etc. Une nouvelle vague de problèmes de la nouvelle génération…

6. Conclusions

Chaque enseignement des langues prévoit le développement des compétences linguistiques au niveau de la réception et de la production à l'écrit et à l'oral. Dans la formation professionnelle de futurs traducteurs il faut se pencher beaucoup plus sur la compétence traductologique qui est définie en tant que compétence textuelle et interculturelle. En généralisant les choses nous voulons souligner quelques principes incontournables de la formation

professionnelles des traducteurs qui la diffèrent, en quelque sorte, de la formation d'ordre «philologique»[11]:

- La compétence terminologique n'est pas une compétence de stockage des informations dans la mémoire, mais la compétence de savoir les manipuler.
- La compétence linguistique ne concerne pas uniquement les compétences en langues B et C mais aussi la compétence en langue A.
- En général, la «compétence linguistique» dans le contexte de la formation des traducteurs devient beaucoup plus la compétence textuelle largement comprise que la maîtrise de la grammaire et du vocabulaire.
- Dans la formation des philologues, ici futurs traducteurs, les compétences professionnelles deviennent aussi importantes que les compétences linguistiques tout court.
- Dans les programmes professionnels en sciences humaines il faut absolument prévoir la formation en maîtrise des outils informatiques.

BIBLIOGPARHIE

Grucza, F. 1981. «Zagadnienia translatoryki». In: *Glottodydaktyka a translatoryka*. (red. F. Grucza), UW: Warszawa, 9-29.

Grucza F. 1985. «Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka». In: *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. (red. F. Grucza), UW: Warszawa, 19-44.

Grucza, F. 1996. «Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki». In: *Tłumaczenie: Rzemiosło i sztuka*. (red. J. Snopek), Warszawa: Węgierski Instytut Kultury, 11–45.

Kelly, D., 2005. *A Handbook for Translator Trainers*, Manchester: ST Jerome Publishing.

Kościałkowska-Okońska, E. 2007, «Analiza wyzwań i zagrożeń dla dydaktyki przekładu na kierunkach filologicznych. Przedefiniowanie roli nauczyciela i studenta». In: *Współczesne kierunki analiz przekładowych.* (red. M. Piotrowska), Kraków: Tertium, s. 261–267.

Kościałkowska-Okońska, E. 2012. «Kompetencja tłumaczeniowa: modele teoretyczne a rzeczywistość». In: *Tłumacz: sługa, pośrednik, twórca?* (red. M. Guławska-Gawkowska, K. Hejwowski, A. Szczęsny), UW: Warszawa, s. 119–129.

[11] La question concernant les différentes manières de former les traducteur et les philologues a été l'objet de plusieurs réflexions. Nous pouvons renvoyer p.ex. aux articles publiés dans *Między oryginałem a przekładem*, R.XIX, 2013, nr 1/ 2 (19/ 20)(red. Piotrowska, M. Szczęsny, A.) ou à Kościałowska-Okońska (2007). Évidemment, il y a beaucoup de sources qui traitent ce domaine, mais nous voudrions éviter de citer toutes ces réflexions qui en fin de comptes ont uniquement une valeur ponctuelle d'analyse.

Kościałkowska-Okońska, E. 2013. «Dydaktyka przekładu tekstów specjalistycznych w kontekście rozwoju kompetencji tłumaczeniowej». In: *Rocznik przekładoznawczy* nº 8, str. 137-155.

Neofilolog nr 26 (2006), 27 (2006), 37 (2011), 38 (2012).

PACTE, 2009. «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making». In: *Across Languages and Cultures*, Vol. 10 nº 2, 207-230.

Piotrowska, M., Szczęsny A. (red.) 2013. *Dydaktyka przekładu. Między Oryginałem a Przekładem,* R.XIX, nr 1/2 (19/20).

Schäffner, C., Adab, B., (red.). 2000, *Developing translation competence*, Amsterdam: John Benjamins.

Żmudzki, J., 2009 «Problemy, zadania i wyzwania translatoryki». In: *Lingwistyka Stosowana. Przegląd* T.1. , 41-60.

Forum Akademickie: http://www.forumakad.pl/archiwum/2007/07-08/62_w_obronie_pracy_magisterskiej.html DW 15.03.2015

„Jakie zadanie ma promotor w czasie pisania pracy dyplomowej": http://www.pracenaukowe.leasingonline.waw.pl/studenta-pracy.php DW 15.03.2015

Strona internetowa EMT: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm DW 15.03.2015

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Mieczysław Gajos 5

ARTICLES

1. Jerzy Szałek – *Basic metodological problems in teaching phonetic and phological subsystem of Spanish at the tertiary level of education in Poland* 9
2. Mieczysław Gajos – *Polish students and French nasal vowels* 21
3. Marzena Blachowska, Séverine Pacholczyk – *B-learning as a complementary metods of learning during creative workshops* 39
4. Beata Katarzyna Szpingier – *Teaching practice of Italian for special purposes in a Polish academic setting. The case of Italian in medicine* 51
5. Lidia Lebas-Frączak – *Peut-être qu'un jour on va comprendre* or *peut-être qu'un jour on comprendra*: *Functional difference between the two forms of future in French* 61
6. Katarzyna Karpińska-Szaj, Bernadeta Wojciechowska – *Morphosyntactic performance in written reformulation tasks. A case of beginners learning French as a foreign language* 73
7. Urszula Paprocka-Piotrowska – *Parataxis and hypotaxis in the acquisition of French as a second language by Polish speakers. Longitudinal approach* 91
8. Teresa Tomaszkiewicz – *The role of linguistic competence vs the others competences required in the education of professional translators (polish example)* 113

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko .....

imię .....

tytuł, stopień naukowy .....

adres do korespondencji .....

miejsce zatrudnienia .....

język nauczany .....

rok wstąpienia do PTN .....

telefon .....

e-mail .....

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. http://www.poltowneo.org),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

---
data/podpis

Składka członkowska za rok 2015 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: http://www.poltowneo.org