Elaboration de tâches cognitives et énonciatives en langue étrangère (2007)

Pascale Goutéraux

▶ **To cite this version:**

Pascale Goutéraux. Elaboration de tâches cognitives et énonciatives en langue étrangère (2007) . Danielle Chini et Pascale Goutéraux (Eds.). Psycholinguistique et didactique des langues étrangères: travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly, numéro spécial, Ophrys, pp.19-32, 2008, Cahiers de Recherche. hal-01728256

HAL Id: hal-01728256

https://u-paris.hal.science/hal-01728256

Submitted on 10 Mar 2018

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

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

Élaboration de tâches cognitives et énonciatives en langue étrangère

Pascale Goutéraux (2007)[1]

DANIELLE CHINI ET PASCALE GOUTERAUX (EDS), 2008, *PSYCHOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES, TRAVAUX DU GEPED EN HOMMAGE A DANIELLE BAILLY*, CAHIERS DE RECHERCHE, NUMERO SPECIAL, OPHRYS, PARIS : 19-32

DRAFT FINAL/ VERSION DE PREPUBLICATION

Depuis une quinzaine d'années, nombre de chercheurs anglophones (britanniques, américains, canadiens, néo-zélandais et australiens) ont adopté une approche psycholinguistique de type socioconstructiviste pour analyser le rôle de la conscientisation dans l'acquisition de langues étrangères (désormais L.E.). Les points de convergence entre leurs préoccupations et celles des didacticiens

[1] Pascale Goutéraux est Maître de Conférences en linguistique anglaise à l'UFR d'Études Anglophones de l'Université Paris 7 Denis-Diderot et membre de CLILLAC (E.A. 3967).

anglicistes et germanistes qui participent à cet ouvrage sont multiples. Mais à l'heure où l'imbrication de la communication et de la conceptualisation sur les objets linguistiques et culturels dans la dynamique appropriative devient un sujet de réflexion au plan international, paradoxalement, on observe en France une réduction de la dimension réflexive dans les directives officielles pour l'enseignement des L.E., qui s'est coulé dans la perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (cf. Chini, 2007, cet ouvrage). Le phénomène est frappant pour l'enseignement de l'anglais, qui, depuis le milieu des années 1990, était caractérisé par une triple spécificité communicative, cognitive et énonciative. La référence aux théories de l'énonciation, qui semblaient pouvoir rendre compte du fonctionnement des langues naturelles et analyser les textes authentiques servant de supports de communication pour l'apprentissage, est quasiment absente des textes officiels des paliers 1 et 2 (2006-2007) et du lycée (2002-2005).

Il est vrai qu'une démarche didactique qui articule l'approche énonciative et la réflexion sur les objets linguistiques exige de la part des enseignants de solides connaissances théoriques. D'autre part, sa mise en œuvre est complexe car elle requiert une bonne maîtrise de la transposition didactique pour concevoir des tâches d'enseignement/apprentissage intégrant les paramètres communicatifs, cognitifs et énonciatifs. Le concept de transposition didactique initié par Chevallard (Deyrich, 2003, cet ouvrage) se démarque d'une démarche « autoritariste », qu'elle soit applicationniste ou transmissive, pour explorer l'efficacité d'une chaîne transformant les savoirs de l'enseignant en savoirs enseignés à l'élève puis appris par ce dernier. Ce principe opérationnel sous-tend en partie nos réflexions sur la réinterprétation du concept d'apprentissage par les tâches. On cite souvent des tâches de communication qui débouchent sur une réalisation concrète et s'inscrivent dans un projet social (fabrication d'un objet, écriture d'un conte, reportage, voyage d'échange). Or, comme le rappellent entre autres ici-même Audin (2005/07), Chini (2007) et Moulin (2003), en environnement scolaire, des tâches de réflexion sur les phénomènes langagiers et culturels sont indispensables à la construction d'un système de représentations solides en langue étrangère. Ainsi pour Moulin, qui analyse les divers sens du terme « activité », cela implique au plan psycholinguistique « l'ensemble des processus opératoires d'ordre intellectuel et langagier, diversement contrôlés, engageant l'apprenant », et, aux plans didactique et pédagogique, des activités de compréhension et de production vues comme « des tâches semi guidées d'entraînement à l'appropriation d'un élément de langue donnée ». Pour Audin, la transposition de formes schématiques (cf. la relation prédicative *arb* de la Théorie des Opérations Énonciatives, ou T.O.E., de Culioli) nourrit les tâches de réflexion sur la langue et aide à la construction explicite de représentations linguistiques dès le cycle 3, dans la lignée des travaux sur la construction de la référence dans le domaine de la détermination nominale (cf. Bailly & Luc, 1992, cité par Audin). On le voit, la conception de tâches intégrées demande une expertise qui ne s'acquiert pas uniquement par la pratique pédagogique. Elle nécessite une formation aux concepts et aux outils didactiques qui s'appuie sur une remise à jour des savoirs linguistiques. En ce sens, la mise en place d'ateliers de transposition didactique dans les dispositifs de formation initiale et continuée peut s'avérer efficace pour la construction de la compétence enseignante.

Après un rapide tour d'horizon de la recherche internationale sur la problématique de la conscientisation comme ressort de l'appropriation langagière en langue étrangère, je m'interrogerai sur les facteurs qui, en France, peuvent expliquer une certaine désaffection par rapport à une approche réflexive et énonciative qui semblait pleine de promesses. Enfin je présenterai les enjeux et le fonctionnement d'un atelier de transposition didactique, dispositif qui, de mon point de vue, apporte des solutions pour réduire la fracture entre savoirs linguistiques savants et savoirs mobilisés par l'élève dans ses compétences de communication.

1 La conscientisation dans l'apprentissage d'une L.E.

1.1 Recherche internationale sur le rôle de la conscientisation

Les recherches universitaires sur la contribution d'une approche réflexive à l'appropriation d'une langue étrangère débutent en France dans les années 1970 avec, entre autres, des didacticiens (Bailly, Cain, l'équipe *Charlirelle*) inspirés par la T.O.E. Il ne faut pas oublier cependant que cette recherche s'est développée parallèlement au courant de pensée britannique du *language awareness* initié par Hawkins et qu'aujourd'hui la revue britannique du même nom traite de nombreux aspects de la conscientisation en L1 comme en L2. Une partie de la recherche anglophone porte sur la prise de conscience des opérations cognitives et de réflexion sur la langue dans la construction des savoirs et savoir-faire en langue étrangère et offre des éclairages novateurs sur le rôle de la conscientisation.

Ainsi, la conception d'une tâche langagière devrait prendre en compte les paramètres de fluidité, d'exactitude et de complexité sémantique ou linguistique (Skehan, 1998) et opérer des choix (tâche plus ou moins structurée, familiarité ou non avec le lexique à mobiliser) pour cibler une compétence ou une autre (Birch, 2005). Certaines études s'interrogent sur la nature et les degrés de conscientisation nécessaires ainsi que sur les liens entre apprentissage implicite et explicite (*AILA Review 11*, 1994 ; Hulstijn & Ellis, 2005), alors que d'autres étudient l'impact de la réflexion métalinguistique collaborative (Swain, 1997 ; Swain & Lapkin, 2002 pour l'apprentissage du français en classes d'immersion). Des chercheurs s'attachent aussi à réintroduire la dimension grammaticale au cœur des tâches de communication (Ellis & Gaies, 1998) et soulignent la complémentarité de tâches communicatives centrées (*focused tasks*) sur des faits de langue en contexte et de tâches plus libres (*unfocused tasks*), narration, débat, essai (Ellis, 2003). La reconnaissance internationale du rôle de la conscientisation et de la réflexion organisée permet de jeter des ponts entre les travaux dans différents pays. La recherche prend une orientation psycholinguistique qui dépasse les clivages entre acquisition (milieu naturel) et apprentissage (milieu fermé), tout en reconnaissant des fonctionnements spécifiques selon les contextes. Cette recherche affine aussi la problématique de la forme et du sens (*focus-on- form vs focus on meaning*, Ellis & *al*, 2001 ; Basturkmen & *al*, 2002) et différencie la centration sur les formes de surface (désinences, phonèmes, morphèmes) et sur la Forme (*focus on forms vs focus on Form*). Pour ces

auteurs, la notion de Forme renvoie à un ensemble de phénomènes discursifs (Doughty & Williams, 1998 ; Doughty, 2001) et intègre le sémantique, le fonctionnel et les formes, ce qui la rapproche du concept de marqueur,[2] même si le fonctionnement du langage n'est jamais abordé sous l'angle des Opérations. Car si les problématiques didactiques et psycholinguistiques sont communes, les références linguistiques qui sous-tendent la construction des savoirs divergent. Ainsi, les travaux de Bardovi-Harlig (1998, 2000) sur l'appropriation du temps et de l'aspect renvoient à un cadre théorique sémantique, fonctionnel et morphologique alors que, sur les mêmes questions, la recherche didactique française s'inscrit dans une approche énonciative au sens large (*Les Langues Modernes* n°2, 2007).

1.2 Approche énonciative et enseignement de l'anglais

Depuis 2000, les nouveaux textes officiels qui mettent l'accent sur l'association langue-culture et la perspective actionnelle en conformité avec le cadre européen semblent marquer une atténuation tant de l'articulation entre communication et conceptualisation, une des lignes de force de l'enseignement des langues en France depuis 1987, que de la référence énonciative propre à l'anglais. Certes le Palier 1 recommande de « faire appel aux capacités d'observation et de réflexion » des élèves et, tout en préservant une « approche inductive » et « l'utilisation en contexte des faits de langue », de les amener à « la prise de conscience de leur valeur et leur fonctionnement ». En Seconde (2002), les « domaines-clés » - temps, aspects, modaux et détermination - font toujours l'objet du « repérage, de la pratique et la réflexion », en variant les contextes et en « mettant une forme linguistique au regard d'une autre ». Le cycle terminal (2005) privilégie une approche contrastive qui s'appuie sur le système de L1 censément bien stabilisé. Cependant, les liens entre communication et conceptualisation se font plus discrets.

De même, en 1996, l'enseignement de l'anglais choisissait de fonder cette articulation sur une perspective énonciative pour remplacer l'éclectisme antérieur. Le programme grammatical de collège substituait à la description phrastique l'analyse des opérations qui président au fonctionnement de la langue (Chini, 1996, Bailly, 1997-1998) avec une métalangue énonciative prédominante : opérations de fléchage, de parcours, renvoi à la notion, ou encore relation prédicative. Mais dès les textes suivants, la part de l'énonciatif s'estompe. Ainsi en Terminale (2005), l'organisation morphosyntaxique de la phrase est mise en relation avec « l'organisation du texte, le type de discours, la situation d'énonciation, sa dimension pragmatique ». Cependant, la perspective adoptée emprunte autant à la pragmatique conversationnelle et à l'analyse textuelle qu'aux théories énonciatives. Les termes « énoncé » et « situation d'énonciation » se banalisent et se superposent à « instance de locution » et « situation d'interlocution ». Si la grammaire énonciative constitue toujours une référence solide dans la construction des savoirs universitaires, son intégration dans le secondaire comme outil explicatif du fonctionnement de la langue reste limitée.

[2] Le marqueur est un « représentant d'une opération énonciative, qui peut correspondre à un morphème, une périphrase, une opération syntaxique » (Chuquet & *al*, 2006).

En fait, plusieurs facteurs ont contribué à détourner les enseignants d'une démarche que l'on pensait prometteuse. Tout d'abord, sa mise en place exigeait des savoirs grammaticaux cohérents et une bonne connaissance de la théorie de base. Or, la fragilité linguistique et grammaticale des étudiants, futurs enseignants, souvent épinglée dans les rapports de concours, recouvre parfois les mêmes « zones » que dans le secondaire (Cain & Luc, 1988). La résistance au système « étranger » du *perfect*, repérée chez des non-spécialistes (Goutéraux, 2003), perdure dans le discours des candidats au CAPES d'anglais (Goutéraux, 2007). Un corpus d'entretiens révèle un usage indifférencié des termes « forme » et « temps », ou encore *present perfect* et *have+en*, ainsi qu'une confusion persistante entre aspect et temps. Les verbalisations véhiculent des représentations temporelles plus qu'aspectuelles du *perfect*, perçu comme maillon de transition sur l'axe chronologique. En voici quelques exemples :

> Etudiant 1: *Nous avons tout d'abord des questions au prétérit, puis au présent, puis au present perfect, ce qui met vraiment en avant la relation entre ces trois temps*.

La prise en charge énonciative est à peine effleurée :

> Enseignant : *Qu'est-ce qu'il aurait fallu ajouter pour que le côté aspectuel soit mis en valeur?* […] *On pourrait parler d'énonciateur...*
> Étudiant 2: *…d'énonciateur, oui, de point de vue.*

Au plan cognitif, l'étanchéité entre les champs conceptuels linguistique et didactique prédomine : les étudiants focalisés sur l'appareil pédagogique peinent à percevoir les textes comme des réseaux de marqueurs. Il en va de même pour la dimension poétique d'un poème, artistique d'un tableau, littéraire d'un roman, ou les références sociologiques et culturelles (Mailhos, 1998, cet ouvrage).

Or, utiliser le texte authentique en tant que support de communication, comme le recommandent les I.O., implique le traitement d'une pluralité de faits de langue en contexte. Et non seulement les ressources didactiques sur l'intégration d'une approche énonciative textuelle sont rares (Briard & Leclercq, 2000, Moulin, 2005) mais l'enseignant doit effectuer seul le parcours à rebours, de la mise en œuvre proposée à ses propres savoirs linguistiques et didactiques et aux paradigmes scientifiques sous-jacents.

Les difficultés liées à la mise en œuvre sont elles aussi multiples. En classe, la réflexion porte souvent sur une langue d'apprenant - reformulations et commentaires d'élèves au tableau -, rarement sur la langue naturelle. La reformulation de l'information occulte le repérage des marqueurs énonciatifs et la réflexion n'est plus un outil pour « travailler » le texte. Il y a amalgame entre les étapes du processus cognitif - traitement des données puis conceptualisation (implicite ou/et explicite) - et l'ordre d'une séance découpée en phases successives - communication en anglais et réflexion en français. Une démarche efficace devrait viser la reconstruction du sens et le développement de l'expression en même temps que l'apprentissage d'une langue authentique par la présentation et le rebrassage en contexte d'éléments linguistiques, et la consolidation des représentations par des techniques intuitives, inductives et déductives, laissant sa place à l'explicite grammatical dans les hypothèses des élèves et les confirmations apportées. Toutes ces dimensions sont

indissociables pour le développement d'une mémoire procédurale dynamique (Chini, 2003, cet ouvrage).

Par ailleurs, la métalangue grammaticale a été parfois perçue comme l'émanation d'un savoir de linguiste plus que de didacticien. Les textes officiels de 1996 à l'intention de « l'enseignant– linguiste » nécessitent une transposition individuelle coûteuse en temps et savoirs et il est tentant de superposer tâches communicatives et explications grammaticales, lesquelles peuvent d'ailleurs emprunter à la métalangue énonciative. Nombre d'enseignants pourtant ne se satisfont pas d'une grammaire prescriptive et descriptive ; ils souhaitent réfléchir collectivement à l'analyse énonciative de supports et élaborer les transformations opératoires propices à éveiller l'appétit de leurs élèves pour « la langue ». Mais pour ce faire, un entraînement, en particulier à la lecture énonciative des supports, s'avère nécessaire.

C'est pourquoi des temps de formation vraiment « continus » permettraient de travailler ensemble à la transposition de phénomènes linguistiques repérés dans des supports authentiques, avec une mise à jour des savoirs et une discussion collaborative pour rendre l'analyse de ces phénomènes en contexte accessible aux élèves (Viselthier, 1999, cet ouvrage, sur la Zone de Développement Proximale). L'atelier de transposition didactique - dont je donnerai ici un exemple - peut apporter des réponses.

2 L'atelier de transposition didactique : outil d'intégration d'une approche énonciative textuelle

Ce dispositif aborde la problématique énonciative du point de vue de l'enseignant : par un cheminement globalement hypothético-déductif, celui-ci passe d'une analyse personnelle du texte écrit ou oral à une transposition didactique puis à une mise en œuvre pédagogique accessible aux élèves. Une entrée par les tâches sur un mode collaboratif qui ne se contente pas de reproduire des modèles existants est plus efficace qu'une modélisation. En revanche, il est utile de prévoir des remue-méninges linguistiques en amont ou des digressions « scientifiques » pour relier les savoirs didactiques et linguistiques, selon un fonctionnement cognitif inductif-déductif. Un tel atelier s'est déroulé en 2005 avec des candidats au CAPES interne et externe[3]. La réflexion didactique s'est organisée sur des thématiques énonciatives identifiables par des élèves : la détermination nominale au collège à partir d'une recette de tarte aux pommes ou, comme dans l'exemple qui suit, un travail au lycée sur les plans d'énonciation, la superposition des rôles des Sujets et la modalité interrogative, à propos d'un extrait du roman *About a Boy*[4], complété par son

[3] Dans le cadre d'un stage de formation de trois jours que j'ai animé pour le Palp (Plan académique de lutte contre la précarité) de Martinique, sur l'intégration d'une approche énonciative dans la démarche communicationnelle. Le travail collectif a porté sur une douzaine de supports, écrits, oraux, iconographiques et audiovisuels.

[4] Hornby N. (1998) *About a Boy*. Penguin Books, London. pp. 113-115.

adaptation cinématographique (Weitz, 2002). Cet exemple va permettre d'illustrer les éclairages mutuels de lectures croisées linguistiques et littéraires.

2.1 Lecture informationnelle de *About a Boy*

La tâche de communication choisie par les stagiaires, tâche au demeurant classique, respectait une démarche interactive, des données linguistiques aux concepts sémantiques en compréhension, et des concepts à l'élaboration d'un compte-rendu en production. Voici un bref résumé de l'intrigue :

> *Marcus rentre chez lui en chaussettes. Fiona, sa mère, découvre qu'on lui a volé des chaussures de sport à la mode achetées par Will, un homme rencontré dans un groupe de soutien pour parents isolés. Elle apprend que Marcus rend souvent visite à Will, lequel est célibataire sans enfant, contrairement à ce qu'il a prétendu. Au cours d'une confrontation chez Will, ce dernier révèle à Fiona que Marcus est victime de bizutage à l'école et la rend responsable des difficultés d'adaptation de son fils.*

Il est vite apparu que cette approche informationnelle ne suffisait pas à une compréhension fine des relations entre les protagonistes et à l'appropriation d'éléments langagiers.

2.2 Une première lecture linguistique

Les problèmes de référence engendrés par la multiplicité des sujets abordés étaient de nature à brouiller la compréhension, d'où la nécessité de clarifier les concepts de situation(s) d'énonciation, de paramètres Sujet et coordonnées spatio-temporelles (qui ne seront pas présentées ici). Cette lecture visait à associer démarche et typologie narratologiques et cadre linguistique. Il s'agissait de retrouver les indices de narration et de discours à travers le récit de l'auteur, les deux dialogues (Marcus et Fiona, Fiona et Will) et le monologue intérieur de Marcus, puis de les analyser à la lumière des plans d'énonciation (récit, discours) et des niveaux d'énoncé - style direct indirect et style indirect libre[5]. Il fallait débrouiller les relations entre énonciateurs, origine et rapporté, coénonciateur, sujet grammatical, locuteur et interlocuteur. La source de cet extrait est une instance narrative externe et l'énonciateur-narrateur est disjoint des sujets grammaticaux (contrairement à un roman à la 1ère personne). Les énoncés 1 et 2 (conversation) et 3 et 4 (monologue intérieur) illustrent des configurations diverses:

1) Fiona to Marcus: *Where are **your shoes**?/ **He** doesn't really have a kid.*
2) Marcus to Fiona: ***I** go round his place after school*.
3) Marcus parlant de lui-même: ***He** was going to have to tell her*.
4) Marcus parlant de Fiona: *Was that really what **she** was on about?*

[5] Pour définition élargie, voir Danon-Boileau, 1984 et Bouscaren & *al*, 1987, pp. 128-132.

En monologue intérieur, l'énonciateur rapporté peut être sujet grammatical et « locuteur penseur » (3) ou non (4). L'énonciateur en mode conversation peut être distinct du sujet grammatical (1) ou se confondre avec lui (2). Dans les conversations, les rôles de locuteur et interlocuteur, d'énonciateur et coénonciateur, se superposent avec changement de statut d'une réplique à l'autre. Un seul marqueur a parfois de multiples référents : *he* désigne Marcus (début du récit), Will (conversation Fiona-Marcus), Will et Marcus (monologue intérieur) et Marcus (conversation Fiona-Will). Un tableau que nous avons élaboré en commun formalise partiellement les relations entre les Sujets[6] .

Sujets de plans d'énonciation	**Récit**	**Discours / Conversation**	**Monologue intérieur**
Enonciateur S_0 vs sujet grammatical S_2	$S_0 \neq S_2$	1) $S_{0rap} \neq S_2$ 2) $S_{0rap} = S_2$	3) $S_{0\,rap} = S_2$ 4) $S_{0\,rap} \neq S_2$
Enonciateur S_0 vs locuteur S_1	$S_0 = S_1$ (narrateur/scripteur)	$S_{0rap} = S_1$ $S_0 \neq S_1$ $S_0 \neq S_{0\,rap}$	$S_{0rap} = S_1$ (Marcus).
Coénonciateur S_0'vs interlocuteur S_1'	S_0'= S_1' (lecteur)	$S_0{}'_{rap} = S_1$' interlocuteur	$S_0{}'_{rap} = S_1$' lecteur

Tableau 1 : Analyse linguistique des sujets

Se contenter d'une analyse pragmatique (locuteur/interlocuteur) ou narratologique (narrateur et lecteur et protagoniste) gomme l'épaisseur modale des relations intersubjectives ; d'où ces allers-retours entre le texte et les savoirs des participants par plusieurs lectures croisées, informationnelle, linguistique et narratologique, complétées par une lecture didactique qui prend en compte le cheminement psycholinguistique des élèves, de l'intuitif à la formation des concepts sémantiques, de la narration à la construction explicite de la référence.

2.3 Une lecture didactique

Je ne rendrai pas compte ici de toutes les interrogations et discussions sur la métalangue à utiliser et le questionnement à élaborer pour sensibiliser les élèves à l'enchevêtrement des plans et faciliter l'identification des genres textuels. Il a été proposé de désintriquer les relations entre les personnages, désambiguïser *he* et ses référents, repérer les rôles interlocutifs et énonciatifs avec une métalangue accessible

[6] La terminologie et les notations choisies sont celles de la T.O.E. : Enonciateur=S_0, Coénonciateur=S_0', Locuteur=S_1, Interlocuteur=S_1', Enonciateur rapporté=S_{0rap} et Sujet grammatical=S_2. (C_0, dans la version d'origine de la T.O.E). Les numéros indiqués renvoient aux exemples d'énoncés ci-dessus.

en masquant la formalisation linguistique (*narrator/reader/ locutor and interlocutor*) et élaborer un tableau avec des énoncés du texte[7].

Récit	**Discours**	**Monologue intérieur**
Enonciateur ≠ sujet grammatical	(1) locuteur énonciateur ≠ sujet grammatical	(3) énonciateur penseur = sujet grammatical
Enonciateur = narrateur	(2) locuteur énonciateur = sujet grammatical	(4) énonciateur penseur ≠ sujet grammatical
Coénonciateur = lecteur	Coénonciateur = interlocuteur	Coénonciateur = lecteur ou énonciateur

Tableau 2 : Version simplifiée après transposition didactique

2.4 Deuxième lecture : la modalité interrogative

Selon le même protocole, nous avons procédé à une deuxième lecture linguistique et didactique afin d'éclairer la dynamique narratologique de la mise en cause d'autrui par un protagoniste, lui-même remis en cause. L'approche hypothético-déductive de la non-assertion (modalité interrogative) comme thématique énonciative dominante est opératoire si elle se combine à une démarche exploratoire des marqueurs (structures interrogatives, déclaratives avec points d'interrogation et *tags*) suivie d'une catégorisation élaborée en commun, donc « transposée » : questions authentiques, fausses questions, questions rhétoriques et *tags*. La réactivation et la consolidation des savoirs énonciatifs ont donné lieu à des commentaires métalinguistiques, tantôt décontextualisés, tantôt ancrés dans le texte, fonctionnant comme autant de boucles rétroactives. En voici quelques extraits[8] :

A) Questions authentiques :

1. *Where are your shoes?*
2. *Where did you get new Adidas trainers from?*
3. *Will who?*
4. *What the hell are those little after-school parties about?*
5. *Are you suggesting what I think you're suggesting?*
6. *Was that really what she was on about? Fiddling?*
7. *Why did you buy him a pair of expensive trainers?*
8. *What's wrong with him?*
9. *Are you suggesting what I think you are suggesting? (*Rép. : *I'm not suggesting anything.*)

[7] Les numéros renvoient aux mêmes exemples d'énoncés que dans le tableau précédent.

[8] Il s'agit là d'une reformulation synthétique d'interventions souvent spontanées et fragmentaires.

Commentaires : Dans les questions en *wh-*, on a une assertion sur l'ensemble de l'énoncé et l'opération de parcours porte sur un élément qui n'est pas le prédicat. Dans les questions ouvertes (9), on a un parcours sur les deux valeurs du prédicat, ici <suggest something>. L'énonciateur ne peut pas ou ne veut pas évaluer la relation et a recours au coénonciateur, ici l'interlocuteur, pour valider la relation et lui demande d'assigner la valeur oui ou non (Guillemin-Flescher, 1981 : 461)

B) Fausses questions :

10. *HE'S SORT OF BECOME YOUR FRIEND?*
11. *YOU GO ROUND HIS FLAT AFTER SCHOOL?*
12. *HE DOESN'T REALLY HAVE A KID?*

Commentaires : L'adoption d'un schéma assertif suivi d'un point d'interrogation communique la reprise en charge par l'énonciateur d'un énoncé produit par le coénonciateur. Ici, le paratexte (majuscules) « crie » les émotions (incrédulité, colère) de Fiona, l'effet de sens étant renforcé par le procédé narratologique du monologue intérieur de Marcus : «*She had loads more questions, except the way she asked them was a bit boring: she just repeated the last thing he said, stuck a question mark on the end of it and shouted.*»

C) Questions dites rhétoriques:

13. *Why would anyone steal your shoes?*
14. *Why would a grown man want to hang around with 12-year-olds?*

Commentaires : La question rhétorique communique au coénonciateur la valeur (sémantique) que l'énonciateur attribue au contenu. *Would* signale un décrochage vers le plan de l'irréel et le fonctionnement morphosyntaxique repris à l'identique dans les deux énoncés ne sollicite pas la validation du coénonciateur. En effet, en 13, selon le préconstruit du cotexte, les chaussures ordinaires marron à lacets de Marcus ne sont pas « volables ». L'opération de parcours concrétisée par le marqueur *anyone* renforce le caractère rhétorique d'une question pour laquelle Fiona n'attend pas de réponse, puisqu'elle la connaît déjà. On retrouve en 14 ce cumul de marqueurs linguistiques (*would, 12-year-olds*) et extralinguistiques (idée de mauvaises intentions évoquée par *a grown man*) qui induit un effet de sens semblable.

D) Les *tags*:

15. *I don't think that's true, is it?*
16. *You haven't got a clue, have you?*

Commentaires : La première proposition énonce ce que l'énonciateur considère comme étant le cas, et par le *tag*, il demande au coénonciateur confirmation sincère ou feinte de ce qui a été posé. En 15, Will reprend la même structure que dans *that's true*, puis s'en démarque (*I don't think*) créant un effet ironique de remise en cause. En 16, l'intonation descendante vise à attirer l'attention de Fiona et lui faire confirmer ce que Will a préconstruit et validé : elle est responsable de l'inadaptation de son fils.

2.5 Construit pédagogique

Ce remue-méninges linguistique et didactique, « non communicable » aux élèves en l'état, a servi à construire un questionnement susceptible d'induire « naturellement » la réflexion. Voici quelques exemples :

Questions factuelles et interprétatives	**Réponses attendues**
What happened to his shoes?	*They were stolen*
What question does she ask then?	*Why would anyone steal your shoes?*
What shoes was she thinking about?	*His brown laced up shoes*
Did she think his brown laced-up shoes could be stolen? Why not? Is she expecting a real answer?	Prélèvement: *Why would anyone steal your shoes?* Interprétation: *because they were ugly, not in, etc.*
Does she get an answer?	*They were cool new trainers*

Tableau 3: Approche implicite de la question rhétorique

Questions de réflexion communicative	**Réponses attendues**
What do you notice?	*She repeats, uses capital letters, a question mark*
Why capital letters?	*She's angry, frightened.*
Why a question mark at the end?	*To get a confirmation*
What does Marcus say about the way Fiona asked the questions?	*She had loads more questions, except the way she asked them was a bit boring…*

Tableau 4 : portant sur les énoncés 10, 11 et 12 (fausses questions)

Tâche de réflexion explicite : Pour transformer les intuitions en raisonnement organisé, on peut relever et classer les formes interrogatives du texte, puis rechercher les propriétés communes et les différences (variante 1, donner le texte avec les formes interrogatives surlignées ; variante 2 : fournir les « chapeaux» des catégories interrogatives et faire trouver les exemples). Ensuite, il s'agit de faire identifier le lien entre ces formes et l'évolution psychologique de Fiona, trouver le scénario (schème) : mise en cause (Will par Fiona), inversion (Fiona par Will) et remise en cause de soi (Fiona par elle-même).

Contrepoint filmique : La situation d'énonciation est rendue évidente dès la première scène qui montre Marcus en chaussettes ruisselant et pleurant sur le pas de la porte. De même, l'image clarifie les référents de *he.* La partie 2 focalise sur Will : énonciateur, narrateur omniscient et locuteur**,** il introduit la scène en voix *off* : «*Christina had asked me to come for one of her little pep talks*…». Sa mise en

accusation est dramatisée par la scène dans un restaurant avec un chœur « antique » de spectateurs favorables à Fiona. L'écoute de la bande-son aide au repérage des valeurs des fausses questions et des *tags* par l'identification de la ligne mélodique. Le retournement de situation est amorcé par l'intonation descendante de Will : «*You haven't got a clue, have you ?*»[9]

3 Conclusion

Le choix du support textuel authentique implique la complémentarité des approches, linguistique et narratologique (ou conversationnelle). L'aller-retour entre les plans didactique et linguistique donne accès à l'interprétation narratologique. Convergences et divergences entre interprétations littéraire et filmique deviennent l'objet d'une communication authentique dont les objectifs de fluidité, d'exactitude et de complexité se réalisent différemment selon les contextes, les compétences ainsi que la charge cognitive et linguistique imposée par la tâche. Si la prise en compte des paramètres culturels - culture maternelle et culture cible en interaction - est incontournable pour la conception de tâches communicatives authentiques dans le cadre social de la classe de langue, la conceptualisation, à la fois processus cognitif et stratégie didactique, est indissociable de l'appropriation en langue étrangère car elle contribue à cheviller communication et représentations (ch. 5 de cet ouvrage sur la construction de la référence par le texte et l'image). La réflexion didactique explore tous les champs conceptuels, culturels et linguistiques mobilisables pour l'appropriation d'une langue, et opère des choix parmi ces champs en fonction des compétences ciblées et des tâches à exécuter, sans hésiter à simplifier, modifier voire détourner les paradigmes théoriques de référence puisqu'elle vise non pas la constitution de savoirs déclaratifs chez l'élève mais la construction de savoirs procéduraux pour la communication en langue étrangère. L'enseignant, lui, ne peut s'approprier les potentialités d'un support authentique que s'il mène un travail de conceptualisation personnelle, dynamique et interactive entre les données textuelles et iconographiques et ses savoirs savants. Les questionnements proposés en atelier peuvent sembler banals, évidents, « déjà vus », les exploitations subséquentes très différentes. Cependant, l'objectif n'est pas d'élaborer des séquences originales mais plutôt de construire une auto-cohérence didactique fondée sur des savoirs linguistiques et cognitifs organisés et sur la prise de conscience non seulement de leur nécessaire transposition mais aussi du fait que les modélisations en ligne et les manuels ne constituent qu'un réservoir d'idées où puiser.

[9] Faute de temps, ce point n'a donné lieu à aucune mise en œuvre pédagogique. Nous nous sommes contentés de repérer les saillances phonologiques exploitables.

Annexe: *About a Boy* (extraits)

'Where are your shoes?' she shrieked when he came home. He looked at his feet, and for a moment he didn't say anything: he toyed with the idea of acting all surprised and telling her he didn't know, but he quickly realized she wouldn't believe him.

'Stolen,' he said eventually.

'Stolen? Why would anyone steal your shoes?' 'Because . . .' He was going to have to tell the truth, but the problem was that the truth would lead to a whole lot more questions. 'Because they were nice ones.'

'They were just ordinary black slip-on shoes.'

'No, they weren't. They were new Adidas trainers.' 'Where did you get new Adidas trainers from?'

'Will bought them for me.'

'Will who? Will the guy who took us out to lunch?' 'Yeah, Will. The bloke from SPAT. He's sort of become my friend.'

'He's sort of become your friend?'

Marcus was right. She had loads more questions, except the way she asked them was a bit boring: she just repeated the last thing he said, stuck a question mark on the end of it and shouted.

'I go round his flat after school.' 'YOU GO ROUND HIS FLAT AFTER SCHOOL?'

Or

'WeIl, you see, he doesn't really have a kid.' 'HE DOESN'T REALLY HAVE A KID?'

And so on. Anyway, at the end of the question session he was in a lot of trouble, although probably not as much trouble as Will. Marcus put his old shoes back on, and then he and his mother went straight back to Will's flat. […]

'OK,' Fiona was saying. 'Now what the hell are these little after-school tea parties about?'

'I'm sorry?'

'Why would a grown man want to hang out with a twelve-year-old boy day after day?'

Will looked at her. 'Are you suggesting what I think you're suggesting?'

'I'm not suggesting anything.'

'I don't think that's true, is it? You're suggesting that I've been . . . fiddling with your son.'

Marcus looked at Fiona. Was that really what she was on about? Fiddling?

'I'm simply asking why you entertain twelve-year-olds in your flat.'

Will lost his temper. […..]

(Fiona) 'I haven't finished yet, actually. Why did you buy him a pair of expensive trainers?'

'Because . . . because look at him.' They looked at him. Marcus even looked at himself.

'What's wrong with him?'

Will looked at her. 'You haven't got a clue, have you? You really haven't got a clue.'

'About what?'

'Marcus is being eaten alive at school, you know. They take him to pieces every single day of the week.'

Bibliographie

Bailly D. (1997-1998) *Didactique de l'anglais*. Coll. Perspectives Didactiques, Nathan, Paris.

Bardovi Harlig K. (1998) «Tense and Aspect in Context». *Approaches to Teaching Grammar*, 14. <http://exchanges.state.gov/EDUCATION/ENGTEACHING/PUBS/BR/ functional sec 5_14.htm.>

Bardovi-Harlig K. (2000) *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use*, chapters 5 and 6. Blackwell, Malden/Oxford.

Birch G. (2005) «Balancing Fluency, Accuracy and Complexity through Task Characteristics». *In* Edwards, C. & Willis, J. (eds), *Teachers Exploring Tasks in English language Teaching*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, U.K. 228-241.

Basturkmen H., Loewen S. & Ellis R. (2002) Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom. *Language Awareness*, Vol. 11, N°1. 1-13.

Bouscaren J. & Chuquet J. (1987) *Grammaire et textes anglais, guide pour l'analyse linguistique*. Ophrys, Paris-Gap.

Briard B. & Leclercq D. (2001) *Pédagogie différenciée de l'anglais au lycée*. Coll. Repères pour agir, CNDP, Créteil.

Cain A. & Luc C. (1988) *L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel, rôle d'une approche métalinguistique*, rapport de recherche. INRP Langues Vivantes. Recherches en éducation et formation, Paris.

Chini D. (1996) *Quelques aspects de la problématique linguistique de l'enseignement de l'anglais dans le secondaire, évolutions historiques et courants actuels*. Thèse de Doctorat, Université Paris 7. ANRT, Villeneuve d'Ascq.

Chuquet J. & *al* (2006) *Glossaire français-anglais de terminologie linguistique du SIL*. <http://www.sil.org/linguistics/glossary_fe/defs/TOEFr.asp>

Danon-Boileau L. (1984) « Les plans d'énonciation ». *Langage 73*.

Doughty C. & Williams (eds) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. C.U.P., Cambridge Applied Linguistics, New York.

Doughty C. (2001) Cognitive underpinnings of focus on form. *In* Robinson P. (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. C.U.P., Cambridge Applied Linguistics, Cambridge U.K. 206-257.

Ellis R. & Gaies S. (1998) *Impact Grammar*. Longman, Hong-Kong.

Ellis R., Basturkmen H. & Loewen S. (2001) Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning 51*. 281-318.

Ellis, R. (2003) *Task-based language Learning and Teaching*. O.U.P., New York-London.

Goutéraux Depraz, P. (2005) *Les Voies de l'appropriation discursive en langue étrangère : élaboration de concepts didactiques communs pour l'apprentissage de l'anglais chez des apprenants avancés.* Thèse de Doctorat Université Paris 7. ANRT, Villeneuve d'Ascq.

Goutéraux P. (2007) Représentations et appropriation de l'aspect *perfect*. *Les Langues Modernes* n° 2, dossier Temps, Modes et Aspect. <www-APLV-languesmodernes.org>

Guillemin-Flescher, J. (1981) *Syntaxe comparée du français et de l'anglais, problèmes de traduction*. Ophrys, Paris-Gap.

Hulstijn J. & Schmidt R. (eds.) (1994) Consciousness in Second Language Learning. *AILA Review* 11.

Hulstijn J. & Ellis R. (eds.) (2005) Theoretical and Empirical Issues in the Study of Implicit and Explicit Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, Special Issue, vol 27 n°2. 129-140.

Moulin M. (2005) *Approche énonciative et narratologique dans les textes*. Ophrys, Paris.

Skehan P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. O.U.P., Oxford.

Swain M. (1997) Collaborative Dialogue, Its Contribution to Second Language Studies *Revista Canaria de Estudios* 34. 115-132.

Swain M. & Lapkin. S. (2002) Talking It Through: Two French Immersion Learners' Response to Reformulation. *International Journal of Educational Research* 37. 285-304.